THE UNIVERSITY OF ALBERTA

DYNAMIQUE DE LA LITTERATURE AU SECONDAIRE

by

© FRANCE LEVASSEUR-OUIMET

A THESIS

SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH

IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE DEGREE

OF DOCTOR OF PHILOSOPHY

DEPARTMENT OF SECONDARY EDUCATION

EDMONTON, ALBERTA

Fall, 1982

THE UNIVERSITY OF ALBERTA

RELEASE FORM

NAME OF AUTHOR France Levasseur-Ouimet

TITLE OF THESIS Dynamique de la littérature au secondaire

(Dynamics of Literature at the Secondary Level)

DEGREE FOR WHICH THESIS WAS PRESENTED Doctor of Philosophy

YEAR THIS DEGREE GRANTED 1982

Permission is hereby granted to THE UNIVERSITY OF ALBERTA LIBRARY to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly or scientific research purposes only.

The author reserves other publication rights and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's written permission.

(Signed) France Levasseur-Ouimet

PERMANENT ADDRESS

10232 - 70 Street
Edmonton, Alberta
Canada

DATE June 1, 1982

THE UNIVERSITY OF ABLERTA

FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research, for acceptance, a thesis entitled "Dynamique de la littérature au secondaire" (Dynamics of Literature at the Secondary Level), submitted by France Levasseur-Ouimet in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

.....
Supervisor

.....

.....

.....

.....

.....
External Examiner

Date April 27th 1982

Abstract

It is because of a firm belief in the power of literature to delight that the basic question of this study has been posed: how can literature be made significant for adolescents?

A brief review of the different schools of literary criticism and of the methodologies and teaching techniques they inspire has led the writer to realize that the teaching of literature can be difficult in any language. It has also allowed the writer to discover the wealth of definitions attributed to literature by pedagogues and critics. The study and analysis of these many definitions show that in most cases literature is made to serve a reality other than itself, be it human awareness, socialization or the transmission of a cultural heritage. This realization has induced the writer to develop a personal definition of literature which takes root in its nature rather than in its function. In this study therefore literature is defined as "une entité dynamique qui s'inspire de la vie sans être la vie", (a dynamic entity which inspires itself from life without being life).

From this definition of literature and from a thorough study of the interaction which occurs between the author, the reader and the work, the writer has developed a series of teaching techniques, a general objective to be held by a teacher of literature and a methodology based on Whitehead's Stage of Romance, Stage of Precision and Stage of Generalization. For the sake of clarity, the writer has also included the transcripts of two lessons during which the

suggested methodology and techniques were used.

Although the present study is restricted to the teaching of French literature in Alberta, the writer feels that many of the results can be generalized to the teaching of literature in any language.

Résumé

Si l'adolescent n'éprouve plus de plaisir au contact de la littérature, est-ce la littérature qui ne passe plus la rampe ou faut-il plutôt remettre en question sa pédagogie?

Dans l'espoir d'assurer chez le jeune lecteur l'expérience de la littérature écrite en français notre étude pose la question suivante: pouvons-nous développer une méthodologie de la littérature qui respecte à la fois l'adolescent et la dynamique de la littérature?

Du résumé des écrits concernant la littérature, il ressort que nombreuses sont les définitions que l'on en donne; celles-ci, tout naturellement, influencent les manières de l'enseigner donc de l'étudier, de la comprendre. Cependant, dans l'ensemble, ces définitions considèrent la littérature comme une entité au service d'une réalité qui la dépasse, que ce soit l'humanisation du lecteur, sa socialisation, ou encore l'acquisition d'un héritage culturel. La littérature étant une entité importante en soi et pour soi, nous avons choisit dans la présente étude de la définir de la façon suivante: une entité qui s'inspire de la vie sans être la vie.

A partir de cette définition et par l'étude détaillée de l'interaction qui se produit entre l'auteur, le lecteur et l'oeuvre, l'étude qui suit permet de développer une méthodologie de la littérature qui se fonde essentiellement "dans" la lecture et qui

s'inspire des trois étapes de Whitehead, à savoir celles du "Romance", de la précision et de la généralisation.

Bien que l'étude s'adresse particulièrement à l'enseignement de la littérature au jeune Franco-albertain, il est inévitable que certaines suggestions dépassent les cadres de cette situation restreinte. Le langage de la littérature est universel.

Remerciements

Je remercie le Dr. Madeleine Monod de son amitié, de sa confiance, de son appui. J'espère seulement lui ressembler un jour.

Je remercie les membres de mon comité de leur dévouement et de leur patience.

A Pierre-Philippe et Marie-Josée pour qu'ils sachent que je les aime.

A Claude, mon époux, qui est le centre de ma vie.

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE		Page
	INTRODUCTION ET PRESENTATION DU PROBLEME	1
I	RESUME DES ECRITS CONCERNANT LA LITTERATURE, SON ETUDE ET SON ENSEIGNEMENT	3
	Un résumé des discours de la critique littéraire . .	4
	1. Les approches critiques traditionnelles . . .	4
	2. La critique herméneutique	7
	3. La critique formaliste	10
	4. La psychocritique	17
	5. La critique mythique ou archétypique	19
	6. La critique sociologique	22
	7. Diverses critiques	24
	Quand les critiques littéraires se critiquent	26
	Ce que disent les professeurs	40
	1. L'enseignement traditionnel	40
	2. Peut-on enseigner la littérature?	44
	3. Quelles seront les fonctions de la littérature?	45
	4. Quel sera l'objectif de l'enseignement?	47
	5. Qu'est-ce que la littérature?	48
	6. Que dit-on au sujet de la méthodologie?	49
II	LES DIMENSIONS DU PROBLEME	79
III	LA NATURE ET LA FONCTION DE LA LITTERATURE	95
	Le besoin de définir la littérature	95
	L'étude de diverses définitions de la littérature . .	98
	Une définition personnelle de la littérature	107
IV	LA LITTERATURE ET LE LECTEUR	115
	L'auteur et son oeuvre	116
	1. Deux modes de création artistique	118

CHAPITRE Page

L'oeuvre et le lecteur 122

1. Qu'est-ce qu'un mot? 125

2. Le langage littéraire 127

3. La lecture création 130

V L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE 140

L'objectif pédagogique 140

Les conditions 143

Les techniques méthodologiques isolées 177

1. Technique 1: L'interrogation 177

2. Technique 2: La lecture réfléchie 189

3. Technique 3: La lecture d'images ou l'éducation des sens 195

4. Technique 4: La lecture interprétée 214

La méthodologie: l'ensemble des techniques 217

1. L'étape du "Romance" 218

2. L'étape de la Précision 234

3. L'étape de la Généralisation 251

Le roman 256

La nouvelle 260

La pièce de théâtre 260

CONCLUSION 268

NOTES 271

BIBLIOGRAPHIE 296

APPENDICE 300

Introduction et présentation du problème

Vivre l'expérience de la littérature c'est lui permettre de germer en terre nouvelle. Existe-t-il terrain plus fertile et plus réceptif que l'imagination, et la sensibilité d'un lecteur adolescent? Cependant, pour que la semence porte fruit, il faut mille soins, mille délicatesses; les conditions doivent être soigneusement contrôlées car la gestation est parfois lente et pénible.

Le jeune lecteur franco-albertain, minoritaire, possédant plus ou moins sa langue, écartelé entre les besoins de son âge et les besoins d'un milieu, n'est pas toujours en mesure de profiter de son expérience de la littérature écrite en français; notre étude est donc née du désir de lui en assurer l'expérience authentique.

La question essentielle que nous posons est donc la suivante: par une analyse détaillée de la nature et de la fonction de la littérature, ainsi que par une étude des conditions indispensables à un enseignement efficace, pourrons-nous découvrir une méthodologie qui faciliterait l'enseignement de la littérature en français pour les jeunes franco-albertains du secondaire?

La question étant posée, traçons les grandes étapes de l'étude. Le premier chapitre résume les écrits concernant la littérature, son étude et son enseignement. Le deuxième chapitre expose les dimensions du problème que pose l'enseignement de la littérature et plus particulièrement celui en milieu franco-albertain, de la littérature écrite en français. Au moyen d'une analyse détaillée de diverses

définitions de la littérature le troisième chapitre nous permet d'arriver à notre propre définition. Le quatrième chapitre considère l'interaction entre l'auteur, l'oeuvre et le lecteur en insistant sur le rôle actif du lecteur. Enfin, découlant de notre définition de l'oeuvre littéraire, l'objectif pédagogique, les techniques méthodologiques et les conditions nécessaires et essentielles pour atteindre l'objectif proposé sont présentés au chapitre cinq.

Chapitre I

Résumé des écrits concernant la littérature, son étude et son enseignement

Nous cherchons à découvrir, à développer une méthodologie qui faciliterait l'enseignement de la littérature écrite en français aux adolescents albertains. En somme, la question essentielle de l'étude, dans sa plus simple expression, devient "Comment parler de la littérature aux adolescents albertains?" Cette reformulation de la question essentielle permet l'ouverture de notre étude sur le vaste champ de la littérature et des divers discours que l'on tient sur elle. Si nous voulons parler de littérature avec des jeunes du secondaire, il semble nécessaire de revoir brièvement ce qu'on en dit ailleurs, chez les critiques par exemple, l'enseignement de la littérature étant obligatoirement relié à tous les discours qui ont pour but l'étude du phénomène littéraire.

Le but de cette première section est donc de résumer brièvement quelques opinions énoncées au sujet de la littérature. Nous verrons tout d'abord ce que dit la critique littéraire. Nous tenterons ensuite de résumer certains écrits concernant, premièrement, l'enseignement de la littérature en général et deuxièmement les sous-questions que ce grand thème peut englober tels le rôle du professeur, le rôle de la lecture, la finalité de l'enseignement de la littérature.

Ce tour d'horizon des écrits touchant au domaine de la littérature, de son enseignement et de son étude, nous permettra de situer

la présente étude et de préciser l'origine de certaines prémisses employées par la suite. Nous espérons également démontrer que l'étude actuelle cherche à exposer un moyen de plus d'attaquer le problème de l'enseignement de la littérature, cette fois, dans une situation un peu particulière.

Un résumé des discours de la critique littéraire

En rapprochant le discours du critique littéraire de celui du professeur de littérature, nous ne cherchons pas à suggérer que professeur et critique jouent un rôle identique. Bien au contraire. Nous sommes de l'avis d'Ulric Aylwin qui souligne l'intérêt qu'offrent les analyses variées de la nouvelle critique mais qui se garde bien de les placer au centre de l'enseignement.

> "...il importe seulement que les professeurs de lettres sachent que de telles études se situent en deçà et au-delà de la littérature, et que si la critique soi-disant littéraire devait occuper le centre de l'enseignement, ce serait à la place de la littérature proprement dite."[1]

Sans occuper "le centre de l'enseignement" la critique littéraire influence directement ou indirectement l'enseignement de la littérature. Directement parce que nombreux sont les professeurs qui se cantonnent dans une approche particulière, que ce soit l'approche psychologique, biographique ou autre, et indirectement parce que tout ce qu'on dit de la littérature influence tout ce qu'on en répète.

1. Les approches critiques traditionnelles

Sans vouloir faire l'historique de la critique littéraire, il semble opportun de commencer la révision des grandes écoles de critique littéraire par une courte étude des approches critiques dites

traditionnelles. Guerin et al. dans A Handbook of Critical Approaches to Literature divisent la critique traditionnelle en deux courants: le courant "Historical-Biographical" et le courant "Moral-Philosophical".[2]

Selon Guerin, les écrits de H.A. Taine demeurent, malgré l'évolution de cette approche, le meilleur exposé des principes de base de l'approche historico-biographique.

> "...A la science de l'homme comme à celle de la nature, il faut des phénomènes empiriques, des faits observables, conditionnés en extériorité par les lois rigoureuses d'un déterminisme universel. Pour répondre à ce besoin, Taine proposera, pour la compréhension de la littérature, son fameux modèle: race, milieu, moment, faculté maîtresse. A partir de là, l'oeuvre d'art devient, au même titre que la vertu ou le vice, un produit naturel..."[3]

Cette approche critique dit Guerin,

> "...sees a literary work chiefly, if not exclusively, as a reflection of its author's life and times or the life and times of the characters in the work."[4]

On peut également placer dans cette catégorie d'approches critiques à caractère historique et biographique le texte de Lanson sur "La méthode de l'histoire littéraire" publié en 1911 dans le recueil d'E. Borel, De la méthode dans les sciences. Selon Lanson

> "...Nos opérations principales consistent à connaître les textes littéraires, à les comparer pour distinguer l'individuel du collectif et l'original du traditionnel, à les grouper par genres, écoles et mouvements."[5]

Selon Doubrovsky,

> "...Il s'agissait, contre la science réductrice d'un Taine, de maintenir la spécificité de l'expression littéraire, tout en élaborant une connaissance objective des textes, au moyen de l'érudition historique."[6]

Si, d'une part, la critique de Taine et celle de Lanson - pour autant qu'ils cherchent à établir "une connaissance objective des textes"[7] - relèvent d'une vision scientifique du monde, d'un besoin "d'instituer un rationalisme qui respecte la spécificité de son objet,"[8] les méthodes critiques dites morales et philosophiques, d'autre part, se fondent essentiellement sur l'idée que la littérature possède une utilité moralisatrice et philosophique, voire même sur une vision métaphysique. Doubrovsky explique que dans les méthodes critiques philosophiques "l'oeuvre de l'écrivain reprend, prolonge l'enquête du métaphysicien."[9] Selon Guerin,

> "...The basic position of such critics is that the larger function of literature is to teach morality and to probe philosophical issues. They would interpret literature within a context of the philosophical thought of a period or group."[10]

Guerin concède volontiers que toute grande littérature peut enseigner mais il ajoute que le critique philosophique-moral ressent en plus le besoin de préciser ce qui est enseigné. Il est aussi intéressant de noter - car ceci devient important chez les formalistes - que le critique moral établit une dichotomie entre le fond et la forme, l'importance étant naturellement placée sur le fond de l'oeuvre.

L'approche philosophique et morale disent Guerin et al.

> "...is as old as classical Greek and Roman critics."[11]

Guerin et Wilbur Scott soulignent que parmi les "partisans" de cette approche, il faut placer Platon pour qui la littérature a une fonction morale et utile, Horace qui souligne que la poésie est à la fois "dulce et utile,"[12] les commentateurs du néoclassicisme en littérature anglaise, particulièrement Samuel Johnson et Matthew

Arnold qui insistent sur "le profond sérieux de l'art".[13]

Au 20e siècle, dit Scott, l'évaluation morale d'oeuvres littéraires est reprise ou continuée par les néo-humanistes.

> "...Their chief interest lies in literature as "criticism" of life. To them, the study of the technique of literature is a study of means whereas they are concerned with the ends of literature as affecting man, with literature as it takes its place in the human forum of ideas and attitudes."[14]

Selon Scott, Paul Elmer More et Irving Babbitt furent les précurseurs du renouvellement de la critique morale et philosophique au 20e siècle. Plus tard, le nombre de critiques impliqués augmentera suffisamment pour qu'ils fassent école. Bien que l'école semble avoir perdu son influence par la suite, Scott considère que cette façon d'approcher la littérature ne peut disparaître complètement étant donné l'intérêt quasi universel qu'inspire une telle façon de voir la littérature. En fait, même la critique marxiste est fondamentalement morale.

2. La critique herméneutique

Lorsque nous nous retournons vers une critique moins traditionnelle nous ressentons davantage l'influence de ce que Doubrovsky appelle la "génération de sciences humaines".[15]

> "...où l'homme et les produits de son activité sont traités comme des objets - mais non comme des choses."[16]

Le texte littéraire devient un objet d'analyse.

Raymond Montpetit, à qui nous devons le thème unificateur de la présente section - à savoir "Comment parler de la littérature", dit:

> "Comprendre un texte, c'est le traiter; et ce traitement n'est pas partout le même, il ne travaille pas toujours le texte dans le même sens, ni dans le même but. Il est à penser que la notion même de texte a le même

> "pluriel" que celle de ses traitements possibles; quels sont alors ces traitements auxquels l'objet de langage se trouve soumis par les diverses approches qui le constituent en tant qu'objet d'analyse?"[17]

Montpetit cite alors Foucault:

> "Les méthodes d'interprétation font donc face, dans la pensée moderne, aux techniques de formalisation: les premières avec la prétention de faire parler le langage au-dessous de lui-même, et au plus près de ce qui se dit en lui, sans lui; et de le surplomber par la loi de ce qu'il est possible de dire. Interpréter et formaliser sont devenues les deux grandes formes d'analyse de notre âge: à vrai dire, nous n'en connaissons pas d'autres."[18]

Or, selon Montpetit, cette critique d'interprétation prend ses règles de fonctionnement à l'intérieur d'une pensée herméneutique. Dans un effort de cerner l'attitude herméneutique "en quelques propositions qui en marqueraient les principaux moments,"[19] Montpetit établit les 7 propositions suivantes.

> "1. L'herméneutique est ce discours qui fait de la littérature un moyen de communnication et d'expression parmi d'autres.
>
> 2. Le discours herméneutique inscrit son objet dans un cadre intersubjectif, quitte à ce que l'autre se révèle autre "moi".[20]
>
> 3. Par le traitement herméneutique, la littérature dont on parle prend figure d'un "objet-sujet", et est lue comme tel.[21]
>
> 4. Le champ herméneutique est un "champ de conscience"; le sens que décrit et que révèle le discours herméneutique est un sens par et pour une conscience.[22]
>
> 5. Le discours herméneutique dialectise son objet en un jeu de "montrer-cacher", d'éclosion-retrait, de manifesté-latent, assumant ensuite, par son propre développement, la manifestation du dissimulé, dans une optique élargie.[23]
>
> 6. Comprendre, pour l'herméneute, c'est reprendre à son compte, c'est revivre le sens et le réactiver. Aussi, l'herméneutique ajoute-t-elle son caractère ascientifique.[24]

> 7. Le projet herméneutique repose ultimement sur la participation à une même "nature humaine", c'est-à-dire qu'il relève d'une ontologie qui fixe une certaine détermination de l'être de l'homme; mais l'herméneutique pratique aussi une certaine conception de "ce qui se dit" à l'homme, Etre ou Nature."[25]

Selon Montpetit, Georges Poulet pratique une critique herméneutique du texte. Le point de départ de Poulet, dit Montpetit, est l'acte de lire "où sont mises en présence l'une ou l'autre des deux consciences, celle du lecteur et celle de l'écrivain"[26]:

> "Comme tout le monde, je crois que le but de la critique est d'arriver à une connaissance intime de la réalité critiquée. Or il me semble qu'une telle intimité n'est possible que dans la mesure où la pensée critique devient la pensée critiquée, où elle réussit à ressentir, à repenser, à repenser, à réimaginer celle-ci de l'intérieur. Rien de moins objectif qu'un tel mouvement de l'esprit. Au contraire de ce qu'on se figure, la critique doit se garder de viser un objet possible quelconque (...) car ce qui doit être atteint, c'est un sujet, c'est-à-dire une activité spirituelle qu'on ne peut comprendre qu'en se mettant à sa place et en lui faisant jouer de nouveau en nous son rôle de sujet."[27]

Ainsi, dès que commence la lecture, le livre cesse d'être un objet: il devient une conscience.

> "Je me rends compte que ce que je tiens dans la main n'est plus un simple objet, ni même un être simplement vivant, mais que c'est un être doué de raison, une conscience: conscience d'autrui, non différente de celle dont automatiquement je suppose la présence dans tous les êtres humains que je rencontre; mais qui, dans ce cas spécial, m'est ouverte, qui me permet de plonger le regard au dedans d'elle-même (...)."[28]

En dernière analyse, comprendre un livre, comme l'affirme Poulet, "c'est donc laisser l'être qui l'écrivit se révéler à nous en nous."[29]

Qui sont les critiques qui emploient cette façon d'aborder la littérature? Montpetit souligne que plusieurs auteurs mentionnent la nécessité de pratiquer une critique ou une parole herméneutique;

il indique entre autre, Doubrovsky, Gérard Genette et même Barthes qui, selon lui s'éloigne "de plus en plus de ce champ herméneutique où, pourtant, il avait son point de départ."[30] Montpetit ajoute ensuite que chez Georges Poulet, cependant, "on trouve rarement le mot "herméneutique" mais, partout, une pratique du texte instituée par l'herméneutique."[31]

3. La critique formaliste

Si l'herméneutique exige que le lecteur, par son action, fasse disparaître, efface "...le livre matériel pour n'entrer en relation qu'avec le principe spirituel qui l'anime de l'intérieur,"[32] si pour un Georges Poulet "...la réalité des mots est celle-là même de l'idée, si, pour parler un autre langage le signifiant s'abolit dans le signifié sans avoir de répercussion sur celui-ci,"[33] le formaliste au contraire cherche, non pas à effacer le livre mais à y pénétrer. Le formalisme va s'intéresser aux formes, à ce que Barthes appelle "des conditions de contenu."[34] Le modèle de cette nouvelle "science" de la littérature sera "évidemment linguistique."[35]

Selon Guerin et al., la critique formaliste s'explique ainsi:

> "...As its name suggests, "formalistic" criticism has for its sole object the discovery and explanation of form in the literary work. This approach assumes the autonomy of the work itself (...). The heart of the matter for the formalist critic is quite simply: What is the literary work, what are its shape and effect, and how are these achieved? All relevant answers to these questions ought to come from the text itself."[36]

Montpetit présente "le vouloir formaliste" comme une antithèse du "vouloir herméneutique".[37] Dans le but de rendre évidente cette antithèse, il reprend les 7 propositions émises lors de son étude de

l'herméneutique et par le fait même il résume en quelque sorte les principes de base de la pensée formaliste.

> "1. Par le traitement formaliste, la littérature est une pratique spécifique des signes qui se démarque des moyens de communication et d'expression autres qu'elle.
>
> 2. Ce traitement n'est aucunement fonction d'une problématique de l'intersubjectivité ou de celle de la réflexion d'un "moi" dans le monde des signes concrets. Le texte est le lieu des lois et des procédés, non pas celui d'un recèlement du sujet ou du moi.
>
> 3. L'oeuvre n'apparaît pas comme un "objet-sujet", mais comme un objet réglé, codé et systématique, dont on peut produire la "littérarité". L'hypothèse de travail qui permet au formalisme d'opérer est que "l'oeuvre littéraire constitue un système et que la littérature en constitue également un".
>
> 4. Par rapport à ce système de procédés, la distinction du volontaire et de l'involontaire, du conscient et du non-conscient, est impertinente.
>
> 5. Le système littéraire n'est pas un "sens caché", un impensé de l'oeuvre, mais apparaît comme ce qui en assure le fonctionnement et l'inscription dans le champ de la littérature, par l'intermédiaire d'un genre comme regroupement de procédés communs.
>
> 6. Le traitement formaliste ne demande pas une participation au sens de l'oeuvre, mais une description de ses éléments constitutifs et intrinsèques et cela aux différents niveaux (phonique, phonologique, syntaxique, morphologique...) de sa construction.
>
> 7. Loin d'introduire à une implicité ontologique, le traitement formaliste se veut "science indépendante de toute théorie. A les croire, il n'existe dans leur travail aucune prémisse philosophique ou méthodologique," note Todorov. Corrélativement, le discours formaliste, se posant comme science, situe, comme son dehors, toute approche "philosophique"."[38]

En résumé, il est donc possible de dire que, se voulant science, le formalisme a pour objet d'étude, la littérarité du texte. Montpetit cite alors Jakobson dans "un passage désormais célèbre"[39]:

> "...Ainsi, l'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la littérarité,

> c'est-à-dire ce qui fait d'une oeuvre donnée une oeuvre littéraire (...) les historiens de la littérature se servaient de tout: vie personnelle, psychologie, politique, philosophie. Au lieu d'une science de la littérature, on créait un conglomérat de recherches artisanales, comme si l'on oubliait que ces objets reviennent aux sciences correspondantes: l'histoire de la philosophie, l'histoire de la culture, la psychologie, etc..., et que ces dernières peuvent parfaitement utiliser les monuments littéraires comme des documents défectueux, de deuxième ordre. Si les études littéraires veulent devenir science, elles doivent reconnaître le procédé comme leur "personnage" unique."[40]

Selon Guerin et al., l'analyse formaliste suit les étapes suivantes:

> "...Intensive reading begins with a sensitivity to the words of the text and all their denotative and connotative values and implications. An awareness of multiple meanings, even the etymologies of words, as traced in dictionaries will offer significant guidelines to what the work says. (...)
>
> After one has mastered the individual words in the literary text, he looks for structures and patterns, interrelationships of the words. If a reader studies those verbal relationships, ideally as intensively as Keats contemplated the Grecian urn, he will begin to see relationships of reference (pronouns to nouns, a voice to a speaker, an appositive to a name or place, time to a process, etc.), of grammar (sentence patterns and their modifiers, parallel words and phrases, agreement of subjects and verbs, etc.), of tone (choice of words, manner of speaking, attitudes toward subject and audience, etc.), and of systems (related metaphors, symbols, myths, images, allusions, etc.). Such internal relationships gradually reveal a form, a principle by which all subordinate patterns can be accommodated and by which all subordinate patterns can be accommodated and accounted for. When all the words, phrases, metaphors, images, and symbols are examined in terms of each other and of the whole any literary text... will display what the American poet Hart Crane once called the "logic of metaphor": "images, themselves totally dissociated (i.e. in terms of scientific or ordinary logic), when joined in the circuit of a particular emotion located with specific relation to both of them, conduce to great vividness and accuracy of statement in defining that emotion". (...) When that "internal

> logic" has been established, the reader is very close to identifying the overall form of the work."[41]

Nous retrouvons dans ce résumé de Guerin les quatre grands moments de le méthode de Barthes "(analyse thématique, réflexion sur le langage littéraire, analyse sémiologique et analyse textuelle)".[42] Revoyons les deux premiers moments ce qui nous permettra de mieux comprendre la pensée formaliste ainsi qu'ultérieurement, la poussée vers une science de la littérature. Montpetit explique que pour Barthes le thème se définit d'abord négativement, "comme n'étant pas l'idée"[43]: "...à la surface du texte apparaissent les "idées" mais les thèmes, ...sont à découvrir ailleurs."[44] Pour découvrir ces thèmes, nous dit Genette, Barthes empruntera à Bachelard "l'idée d'une psychanalyse substantielle."[45] Montpetit explique alors qu'il se produit

> "...un déplacement du lieu du sens, celui-ci n'étant plus attaché à un réseau d'idées explicites qui seraient les opinions d'un homme, mais davantage à "un réseau organisé d'obsessions" qui se traduit par une thématique à la fois personnelle et au-delà de la personne, puisqu'elle échappe à son vouloir et à son contrôle."[46]

Or, dit Montpetit,

> "...Hors du "vouloir" et de la "maîtrise", c'est justement avec une écriture que la thématique a partie liée, et c'est vers elle qu'elle pointe,..."[47]
>
> "...et l'écriture, comme inscription du corps, c'est la définition que Barthes avait donnée du style dans Le Degré Zéro de l'écriture."[48]

Pour Barthes:

> "...Le style (...) n'a qu'une dimension verticale, il plonge dans le souvenir clos de la personne, il compose son opacité à partir d'une certaine expérience de la matière; le style n'est jamais que métaphore, c'est-à-dire équation entre l'intention littéraire et la structure charnelle de l'auteur..."[49]

> "...la verticale est une des directions possibles que peut prendre "l'imagination du signe",..."[50]

Pour Barthes, dit Montpetit,

> "...tout signe inclut ou implique trois relations": la première est une relation qui lui est interne, et va du signifiant au signifié; la seconde situe le signe total dans l'ensemble des autres signes du système, et la troisième relie tel signe à ceux qui sont employés avec lui pour constituer l'unité qu'est, par exemple dans le système linguistique, la phrase. Ces trois relations, Barthes les nomme respectivement symbolique, paradigmatique et syntagmatique, chacune représentant un moment dans l'histoire de la conscience que l'on prend du signe."[51]

Barthes alors s'intéresse à la pluralité du sens (le symbole, ce n'est pas l'image c'est la pluralité même des sens).[52] Cette pluralité d'un symbole dit Montpetit donne à l'oeuvre une durée, une histoire. Selon Barthes:

> "...une oeuvre est éternelle, non parce qu'elle impose un sens unique à des hommes différents, mais parce qu'elle suggère des sens différents à un homme unique qui parle toujours la même langue symbolique à travers des temps multiples."[53]

Parce que l'oeuvre possède un caractère essentiellement polysémique, Barthes distingue "trois paroles différentes qui se tiennent autour de l'oeuvre: la science, la critique et la lecture".[54] Selon Barthes la science va décrire "les lois générales du discours symbolique"[55] alors que la critique

> "...ne peut prétendre "traduire" l'oeuvre, notamment en plus clair, car il n'y a rien de plus clair que l'oeuvre. Ce qu'il peut c'est "engendrer" un certain sens en le dérivant d'une forme qui est l'oeuvre (...) Le critique dédouble le sens, il fait flotter au-dessus du premier langage de l'oeuvre un second langage, c'est-à-dire une cohérence de signes."[56]

Notons au passage que ce désir de développer une science de la

littérature n'est pas réservé uniquement à Barthes et aux formalistes. Guy Laflèche dans son Petit Manuel des études littéraires parle d'une science générale de la littérature qui serait "en quelque sorte une connaissance au troisième degré des textes littéraires".[57] Selon Laflèche, le rôle de la critique n'est plus de faire de la littérature mais de la décrire comme "l'alchimie est devenue une science, la chimie, le jour où au lieu de continuer à tenter des actions ou des réactions sur les corps simples, elle s'est mise en frais de décrire ces corps simples et les (ré)actions qui les régissent."[58] Pour Laflèche on doit surtout entendre par science

> "...ce qu'on ne connaît pas (on dit: pas encore), mais qu'on voudrait connaître. En ce dernier sens, la science est moins ce qu'on sait que des moyens et des techniques précises (et qui caractérisent ainsi chacune des sciences les unes par rapport aux autres d'une façon aussi importante que le domaine ou l'objet de connaissance qu'elles visent) d'apprendre ce qu'on ne sait pas."[59]

Pour en arriver à une science de la littérature, il faut remplacer l'interprétation par la description. Et pour décrire on doit analyser. Par opposition au critique littéraire qui ne se contente pas d'analyser mais croit avoir à juger la littérature et à l'interpréter, l'analyste, lui, se contentera de la décrire.

La critique formaliste n'est pas récente nous dit Scott bien qu'elle ait présentement une influence énorme. Selon Scott et Guerin et al. il est possible d'en retrouver les premières racines dans l'importance qu'octroie l'art classique à la forme. Guerin mentionne Platon, Socrate, Aristote et Horace comme étant, dans un certain sens, de grands précurseurs.

> "Plato exploits dialectic and shapes movement toward Socratic wisdom by his imagery, metaphor, dramatic scenes, characterization, setting, and tone. Aristotle's Poetics recommends an "orderly arrangement of parts" that form a beautiful whole or "organism". Horace admonishes the would-be poet: "In short, be your subject what it will, let it be simple and unified."[60]

Selon Scott, Coleridge voyait l'oeuvre comme étant en possession de sa propre vie.

> "...a literary piece exists in its own way, with its own kind of life. His concept of organic unity - the whole being the harmonious involvement of all the parts - surely calls for a critical approach that would attend to the efficiency of the various elements as they work together to form a unified total meaning."[61]

Scott mentionne également Poe et Henry James qui selon Guerin voyaient la nécessité de considérer "the intricate, necessary interrelationships of parts and the whole"[62]. Selon Scott, T.S. Eliot est également une figure importante dans le développement du mouvement formaliste.

> "...He was, in short, concerned to formulate a kind of criticism that would be free of the pursuit of extrinsically historic, moral, psychological, and sociological interpretations, and free to concentrate on the aesthetic quality of the work."[63]

En dépit de tous ces antécédents cependant, la vraie naissance du mouvement formaliste aura lieu dans les années '20 et '30 sous l'influence de I.A. Richards et de J.C. Ranson qui formeront en compagnie de A. Tate, R.P. Warren et C. Brooks le groupe nommé "The Fugitives". Selon Scott il est important de noter que l'approche formaliste est également née du besoin de réagir contre l'importance exagérée attribuée aux valeurs morales, à l'histoire littéraire, à la biographie de l'auteur par les critiques

traditionnelles.

4. La psychocritique

Si la critique traditionnelle semble trop s'éloigner du texte, si l'approche formaliste semble s'y perdre au détriment du contexte historique et social, la psychocritique, selon certains, semble négliger toute l'esthétique de l'oeuvre littéraire. Charles Mauron, par contre, est d'un tout autre avis:

> "Le psychocritique ... ne perd pas les textes de vue. Il s'est promis d'en accroître l'intelligence et ne réussira que si son effort y rencontre celui des autres disciplines critiques. Sa fonction propre est de relier une science à un art, il échoue s'il perd le contact avec l'un ou avec l'autre. Mais sa flèche est orientée vers l'art."[64]

La psychanalyse a exercé une influence énorme par l'importance qu'elle accorde à l'inconscient et aux fantasmes. Dès ses origines, elle s'est intéressée à la littérature. Freud lui-même a appliqué sa méthode à Oedipe et à Hamlet (L'interprétation des rêves, 1900).

Selon Scott il est facile d'expliquer l'influence de la psychanalyse sur la critique littéraire: c'est le seul moyen de comprendre le processus de création, c'est l'outil par excellence qui permet de dévoiler les intentions inconscientes de l'auteur et des personnages qu'il va créer. L'intérêt se retourne une fois de plus vers l'auteur mais cette fois c'est dans la psyché que l'on fouillera. Aussi, dit-il, sous la poussée du naturalisme français, l'homme est apparu comme étant la victime de son environnement et de sa propre biologie.

> "...Freudian ideas substantiated these insights, offering a "scientific" terminology by which to interpret man's bondage to his libidinous compulsions

> or to the repressions society forces upon him. The Freudian judgment - that man is sick rather than villainous - fit neatly with the Naturalist's refusal to condemn a being who was not responsible, but was the dupe of natural and preterhuman forces. Psychology likewise seemed to give sanction to the Romantic impulse toward self-expression and the exploitation of the perverse. Much of the "madness" of the French Symbolists and the experimentalists who followed them could now be regarded as the method of the unconscious."[65]

Nombreux sont les auteurs, dit Scott, qui ont été influencés par les théories freudiennes. Nombreux également sont les critiques qui s'inspirent de ces mêmes théories. Cet emploi des principes psychanalitiques en critique littéraire aura de nombreux résultats, notamment l'emploi de la nouvelle science comme moyen de faire la guerre aux valeurs puritaines et victoriennes du passé, valeurs que protègent jalousement les néo-humanistes.

Malheureusement il y aura des abus. Guerin et al. mentionnent:

> "...First the practitioners of the Freudian approach often push their critical theses too hard, forcing literature into a Procrustean bed of psychoanalytic theory at the expense of other relevant considerations. (...) Second, the literary criticism of the psychoanalytic extremists has at times degenerated into a special occultism with its own mystique and jargon exclusively for the "in-group". Third, many critics of the "Psychological school" have been either literary scholars who have understood the principles of psychology imperfectly or professional psychologists who have had little feeling for literature as art: The former have abused Freudian insights through oversimplification and distortion; the latter have bruised our literary sensibilities."[66]

En dépit des abus cependant, il est important de noter que la psychocritique peut fournir certaines clarifications au sujet de l'art. Comme l'explique I.A. Richards, grâce à la psychanalyse

il est possible de discuter en termes plus précis le processus de création; Edmund Wilson démontre que la psychocritique permet aux biographes d'approcher autrement la vie de l'auteur et par le fait même de mieux comprendre les oeuvres qu'il a produites.

En dernière analyse, la psychocritique possède un attrait indéniable et celà en dépit de tous les abus dont elle a fait preuve et de tous les malentendus qui l'entourent.

5. La critique mythique ou archétypique

L'approche mythique et archétypique se rapproche de la psychocritique car toutes deux cherchent à comprendre les motivations qui se placent à la source du comportement humain. Il existe cependant une différence majeure entre les deux méthodes. Selon Guerin c'est une différence d'affinité et de degré.

> "...Psychology tends to be experimental and diagnostic; it is closely related to biological science. Mythology tends to be speculative and philosophic; its affinities are with religion, anthropology, and cultural history."[67]

Au coeur de l'approche mythologique se situe le concept jungien de l'inconscient archaïque ou collectif.

> "...On a appelé archaïque cet inconscient à cause du caractère primitif de ses manifestations; on l'a appelé aussi collectif, pour bien marquer qu'il n'est pas la propriété d'un individu, mais celle d'une collectivité, en ce sens qu'il conserve, chez chaque représentant de l'espèce, les caractères généraux et impersonnels de cette même espèce."[68]

Là où Freud se limite, en large mesure, à la névrose sexuelle et à l'inconscient individuel, Jung étend son interprétation aux manifestations des forces vitales intégratives venant des profondeurs

de la psyché collective humaine. Le premier voyait dans les fantasmes les effets univoques d'une pulsion, le deuxième y voyait des symboles polyvalents, ambigus qui remontent bien à une pulsion mais ne se réduisent pas à elle.

Là où le critique traditionnel dépend de l'histoire et de la vie de l'auteur, le critique mythique s'intéresse à la préhistoire et à la vie des dieux et des grands héros mythiques. Comme l'approche formaliste, l'approche mythique exige une lecture attentive du texte. Mais si le formalisme se soucie particulièrement de la forme, de la symétrie et de la langue de l'oeuvre, la critique archétypique insiste sur l'universalité des grands symboles.

> "A ces archétypes, Jung accorde le même pouvoir de hantise, tantôt faste, tantôt néfaste, que l'interprétation freudienne aux fixations infantiles."[69]

Scott croit que la méthode mythique occupe une curieuse position. Comme le formalisme elle valorise le texte, comme la sociocritique elle se préoccupe de patrons, de motifs culturels, comme l'approche historique elle est axée sur un passé social et culturel et comme la psychocritique elle tente d'expliquer le comportement humain. Selon Guerin

> "...No other critical approach possesses quite the same combined breadth and depth."[70]

Contenu dans l'inconscient collectif sont des dispositions innées de possibilités latentes qui sont des

> "...formes universelles de la pensée, dépôt résiduel des réactions éternelles du genre humain présentes partout et toujours sous des formes sinon semblables, du moins analogues,..."[71]

Ces formes universelles sont les archétypes qui se manifestent d'abord et avant tout par la métaphore, le symbole, le mythe et le rêve.

C'est par le biais du mythe et du symbole que la psychologie jungienne se rattache à la littérature.

> "...myths are the means by which archetypes, essentially unconscious forms, become manifest and articulate to the conscious mind."[72]

> "...Myth is fundamental, the dramatic representation of our deepest instinctual life, of a primary awareness of man in the universe,..."[73]

Comme le mythe, le symbole sera la manifestation de l'archétype. Le travail du critique mythologique sera de retrouver dans l'oeuvre littéraire - grâce à la présence du symbole et de l'image à résonnance mythique - cette réalité archétypique et universelle.

> "...the myth critic studies in depth (...) the so-called archetypes or archetypal patterns that the writer has drawn forward along the tensed structural wires of his masterpiece and that vibrate in such a way that a sympathetic resonance is started deep within the reader."[74]

> "...The myth critic is concerned to seek out those mysterious elements that inform certain literary works, and that elicit, with almost uncanny force, dramatic and universal human reactions."[75]

Et selon Scott,

> "...Inevitably, literary critics were challenged to examine literature with the hope of discovering the existence of underlying mythological patterns. The resulting analysis comes from the critic's sense that the deepest meanings, meanings which extend beyond the simple work to a whole body of books, are to be sought in the archetypal symbols to which... writers compulsively turn."[76]

En dernière analyse, le critique mythique cherche à décoder le langage secret de l'oeuvre littéraire afin que celle-ci devienne plus accessible et qu'elle livre la richesse qu'elle contient.

Celui qui s'intéresserait à approfondir l'approche mythologique risque de se sentir écrasé par la variété d'oeuvre à consulter. Evidemment il serait impossible de négliger l'oeuvre de Jung ou celle de certains de ses disciples tels Edward Edinger et Jolande Jacobi. De plus il lui serait nécessaire d'explorer le domaine du mythe et de consulter notamment les oeuvres de Mircea Eliade, de Henderson and Oakes, de Norma Lorne Goodrich, d'Otto Rank, de Joseph Campbell, de Sir James George Frazer et de Neumann. Il faudrait aussi se référer à Northrop Frye et à sa théorie de genres mythiques.

6. La critique sociologique

La critique sociologique part du principe que la relation de l'art à la société est d'une importance primordiale, que l'étude de cette relation peut approfondir et enrichir la relation du lecteur et de l'oeuvre; enfin, que l'art n'est pas créé dans le néant mais qu'il résulte d'un ensemble de données se rapportant à un individu placé dans le temps, occupant un espace déterminé et répondant à une communauté humaine. Selon Scott, le critique sociologique cherche donc à comprendre dans quelle mesure et comment l'auteur ou l'artiste agit en milieu social. Dans un certain sens la doctrine de Taine représente très clairement cette position.

Cependant, ce qui nous intéresse davantage c'est l'apport de Marx et de Engel, qui, selon Scott, ajouteront aux trois facteurs de Taine, race, milieu et moment, un quatrième facteur "les méthodes de production"; ceci marque la naissance d'une approche spécifique à savoir la critique marxiste.

> "...During the 1930s, however, a number of our writers expressed special interest in social reform, and there was considerable stress on the uses of literature in the proletarian revolt and on seeing literature as a projection of the movement of social history. Some believed that dialectical materialism could provide a sufficiently large frame of reference, a worldview, within which literature would have a practical, even a polemical role."[77]

A sa naissance, dit Scott, cette méthode critique était particulièrement vigoureuse.

> "...The touchstone seemed clearly defined: dialectic materialism; the method of application seemed sure; how does the work contribute to the cause of this social truth? Consequently, the judgments could be made with an Old Testament force of conviction. So literature and its creators were sorted as being with or against the Truth; the single-minded critic, frequently unfazed by the complexities of art's relations to society, and strengthened by the mood of faith and the sense of revelation, demanded that writers share his creed, and that literature show its validity."[78]

Selon Guerin cette méthode perdit son attrait après la deuxième guerre mondiale pour reprendre vigueur dans les années '60 et '70 en partie à cause de certains phénomènes politiques et sociaux mais aussi en réaction dit-il à l'approche formaliste jugée élitiste et trop fermée aux questions sociales. Selon les néo-marxistes.

> "...marxist criticism is a tense dialectic between society and literature, between an attitude toward history and an appreciation of art."[79]

En dépit de certains excès, l'approche sociologique est incontestablement intéressante et valable. Le critique sociologique qui ne se cantonne pas dans un credo trop restreint peut replacer l'oeuvre dans l'atmosphère sociale d'où elle provient et en décrire les relations; le critique devra donc se rappeler que ces relations sont d'ordre très complexe.

> "...the relations between literature and society are reciprocal. Literature is not only the effect of social causes, it is also the cause of social effects."[80]

7. Diverses critiques

Selon Guerin toute méthode critique s'intéresse directement ou indirectement aux divers thèmes d'une oeuvre littéraire; ces thèmes sont souvent plus implicites qu'explicites nous dit-il.

> "...if only because they are often made by the communicative and evocative power of symbols and images rather than by expository language."[81]

Pour apprécier l'oeuvre il faut non seulement pouvoir reconnaître ces images et ces symboles, il faut aussi pouvoir en reconnaître les combinaisons.

> "...A more important step is to consider the artistic weaving of those instances into meaningful patterns, including ideational and verbal patterns of cognates, antonyms, and associated connotations that are not necessarily dependent on images (but may coexist with them)."[82]

Comparable à l'approche formaliste, dit Guerin, l'approche "Exponential" souligne davantage l'expérience et le sens de ces combinaisons. La méthode prend son titre dans la façon de chercher et de suivre ce que Guerin appelle aussi les leitmotiv de l'oeuvre.

> "...how to follow these patterns by learning to follow their exponents, that is those words, objects,

> people that represent or symbolize - or even constitute - the patterns."[83]

En résumé, cette méthode critique est essentiellement une poursuite de l'image.

Le principe de base de la critique par genre est particulièrement limpide et par le fait même très accessible.

> "For those many years (since the time of the classical Greeks and especially during the neo-classical period) it was assumed that if one knew into what genre a piece of literature fell, he knew much about the work itself."[84]

Bien que traditionnelle cette approche peut enrichir la compréhension du lecteur.

> "...it does help if we can recognize a genre, if we can therefore be provided with a set of "expectations" and conventions, and if we can then recognize when the expectations are fulfilled and when they are imaginatively adapted."[85]

Il faut noter que l'oeuvre de Northrop Frye est d'un intérêt certain. Dans Anatomy of Criticism il dit:

> "The purpose of criticism by genres is not so much to classify as to clarify such traditions and affinities, thereby bringing out a large number of literary relationships that would not be noticed as long as there were no context established for them."[86]

Il est également intéressant de noter que cette méthode est encore employée et qu'elle jouit même d'une certaine popularité, surtout chez les professeurs qui hésiteraient à employer les approches critiques résumées au début de ce chapitre.

On retrouve dans la présentation de Guerin bien des approches critiques: "The Aristotelian Criticism", "Feminist Criticism", "The History of Ideas", "The Linguistics Approach", "The Rhetorial

Approach", "Source Study and Related Approaches (Genetic)", "The structuralist Approach", "The Stylistics Approach". La connaissance de ces méthodes pourrait être tout aussi importante et valable dans la formation de celui qui s'intéresse à l'enseignement de la littérature.

Quand les critiques littéraires se critiquent

Vu que nous chercherons par la suite à déterminer le rôle de la critique dans l'enseignement de la littérature, il nous semble opportun de regarder brièvement ce que disent certains critiques lorsqu'ils tournent leurs regards sur leur propre activité.

Selon Welleck et Warren il est important d'établir et de maintenir une distinction entre la littérature et l'étude de la littérature.

> "The two are distinct activities: one is creative, an art; the other, if not precisely a science, is a species of knowledge or learning."[87]

Ayant établi cette distinction Wellek et Warren font ensuite une critique générale des façons d'approcher la littérature, critique que nous reprenons plus loin. Wellek et Warren n'acceptent pas qu'il faille, pour bien comprendre la littérature, pouvoir en créer. Selon ces auteurs, le rôle de celui qui fait l'étude de la littérature est distinct de celui de l'artiste.

> "He must translate his experience of literature into intellectual terms, assimilate it to a coherent scheme which must be rational if it is to be knowledge."[88]

La distinction entre la littérature et l'étude de la littérature étant

difficile à établir, certains auteurs,

> "...deny that literary study is knowledge and advise a 'second creation',...."[89]

Selon les auteurs cités, les résultats de ce genre de critique littéraire ne sont pas très heureux: cette critique ne produit qu'une copie de l'oeuvre, celle-ci étant inférieure à celle-là. D'autre part, certains critiques affirment qu'il est impossible de faire l'étude de la littérature.

> "We can only read, enjoy, appreciate it. For the rest, we can only accumulate all kinds of information 'about' literature."[90]

D'autres encore, tel que nous l'avons vu antérieurement, croient à la nécessité d'émuler la science ou encore d'employer les méthodes développées par la science, particulièrement par les sciences naturelles. Ceci nous rappelle les commentaires de Laflèche. Que ce soit par l'application de méthodes précises, telles les méthodes quantitatives ou par l'emploi de certains idéaux scientifiques, tels l'objectivité et l'impersonnalité, il n'en demeure pas moins que selon Wellek et Warren, il faut reconnaître la différence qui existe entre les méthodes et les buts de la science naturelle et ceux des humanités. Ulric Aylwin est du même avis. Selon lui, il ne faut pas confondre le point de vue littéraire et le point de vue scientifique. Pour voir clairement les distinctions fondamentales qui existent entre les deux, il suffit dit-il,

> "...d'aligner simplement quelques traits caractéristiques des deux domaines. En premier lieu, la science est orientée vers la connaissance objective du réel, tandis que l'art ne prétend jamais qu'à transmettre une vision subjective; en second lieu, la science ne se satisfait que de constatations qui,

> dans les mêmes conditions, sont valables universellement, alors que c'est de l'infinie variété des analogies particulières que s'inspire l'art; (...) Bref, la science procure des connaissances; l'art, des expériences."[91]

L'ambiguïté qui existe autour des oeuvres littéraires et de leur étude résulte spécifiquement du langage nous dit Aylwin. S'il n'existe pas de confusion entre la musique et l'histoire, dit-il, c'est qu'ils n'emploient pas les mêmes matériaux; cependant, ajoute-t-il

> "...ce n'est qu'une apparence, car le scientifique et le littéraire qui lisent une oeuvre, en réalité ne lisent pas la même oeuvre."[92]

> "...le lecteur scientifique passe par le langage pour atteindre des faits ou des idées qui sont les mêmes pour tout lecteur scientifique, alors que le lecteur littéraire utilise le langage de l'oeuvre pour créer en lui-même un monde inédit; ou encore, parce qu'il vise un sens déterminé, le langage scientifique peut être épuisé, dans sa valeur significative, par tout lecteur compétent, alors qu'il n'est aucun lecteur capable d'épuiser les sens virtuels du language littéraire."[93]

Si pour Aylwin la distinction entre la science et la littérature se situe surtout au niveau du langage, pour Wellek et Warren la distinction se situe plutôt au niveau de la méthode et de l'objectif visé.

> "The natural scientists aim to establish general laws..."[94]

Par contre,

> "Even in studying a period or movement or one specific national literature, the literary student will be interested in it as an individuality with characteristic features and qualities which set it off from other similar groupings."[95]

Selon Wellek et Warren, plus les lois développées pour expliquer l'oeuvre littéraire seront générales, moins elles pourront s'appliquer à l'oeuvre particulière.

Pour ces auteurs, le critique littéraire doit choisir entre deux voies générales:

> "...One, made fashionable by the prestige of the natural sciences, identifies scientific and historical method and leads either to the mere collection of facts or to the establishment of highly generalized historical "laws". The other, denying that literary scholarship is a science, asserts the personal character of literary "understanding" and the "individuality", even "uniqueness", of every work of literature."[96]

Les deux voies sont périlleuses. Il faut plutôt reconnaître disent Wellek et Warren qu'une oeuvre littéraire est à la fois générale et particulière, et que l'étude de la littérature doit trouver les outils nécessaires pour traiter à la fois du particulier et du général. Wellek et Warren insistent sur le fait qu'il est nécessaire d'admettre la possibilité d'une étude systématique, intégrée de la littérature. Cette étude pourrait s'appeler Literary Scholarship. Or cette étude de la littérature se distingue assez nettement de ce qu'on appelle présentement l'histoire littéraire et la critique littéraire. Mieux vaut avoir recours aux auteurs pour préciser cette distinction importante.

> "...Within our 'proper study', the distinctions between literary theory, criticism, and history are clearly the most important. There is, first, the distinction between a view of literature as a simultaneous order and a view of literature which sees it primarily as a series of works arranged in a chronological order and as integral parts of the historical process. There is, then, the further distinction between the study of the principles and criteria of literature and the study of the concrete literary work of art, whether we study them in isolation or in a chronological series. It seems best to draw attention to these distinctions by describing as 'literary theory' the study of the principles of literature, its categories, criteria, and the like, and by differentiating studies

> of concrete works of art as either 'literary criticism' (primarily static in approach) or 'literary history'. Of course, 'literary criticism' is frequently used in such a way as to include all literary theory; but such usage ignores a useful distinction. Aristotle was a theorist; Sainte-Beuve, primarily a critic. Kenneth Burke is largely a literary theorist, while R.P. Blackmur is a literary critic. The term 'theory of literature' might well include - as this book does - the necessary 'theory of literary criticism' and 'theory of literary history'."[97]

Ayant établi les distinctions entre critique, théorie et histoire littéraires il importe de souligner que selon Wellek et Warren il est impossible en pratique de les dissocier:

> "...the methods so designated cannot be used in isolation, that they implicate each other so thoroughly as to make inconceivable literary theory without criticism or history, or criticism without theory and history, or history without theory and criticism."[98]

Il est donc impossible d'établir une théorie littéraire sans avoir recours à l'étude d'oeuvres concrètes. D'autre part, aucune critique ou histoire littéraire n'est possible sans un ensemble de questions, un certain système conceptuel, certaines généralisations.

Pour les auteurs qui croient à la nécessité d'isoler les études historiques de la théorie et de la critique - croyant que chaque époque est unique - , Wellek et Warren soulignent que l'absolutisme doctrinaire qui prône l'immuabilité de la nature humaine ou encore l'universalité de l'art, n'est pas la façon de répondre au relativisme historique. Wellek et Warren suggèrent plutôt une certaine mise en perspective.

> "We must be able to refer a work of art to the values of its own time and of all the periods subsequent to its own. (...) 'Perspectivism' means that we recognize that there is one poetry, one literature, comparable in all ages, developing, changing, full of possibilities."[99]

En dernière analyse

> "The common divorce between literary criticism and literary history has been detrimental to both."[100]

A la suite de cette discussion générale concernant les moyens d'étudier la littérature et concernant les distinctions importantes à établir entre la critique, l'histoire et la théorie - discussion qui est d'autant plus valable qu'elle offre aux professeurs de littérature la possibilité de mieux situer leurs discours littéraires - Wellek et Warren font la critique de ce qu'ils appellent "The extrinsic approaches to the study of literature".[101] Or cette discussion critique nous concerne tout particulièrement étant donné qu'elle facilite notre compréhension des divers moyens de parler de la littérature, nous permettant d'établir la variété des choix de discours à la disposition du professeur de littérature ou encore la place que la critique littéraire doit occuper dans l'enseignement de la littérature.

Dans leur introduction à la discussion critique d'approches dites extrinsèques Wellek et Warren prétendent que les approches critiques les plus populaires et les plus "florissantes" sont en somme les approches qui traitent surtout "de son cadre, de son milieu, de ses causes externes".[102] Parmi ces approches extrinsèques Wellek et Warren placent plusieurs des approches critiques que nous venons de résumer, bien qu'ils les catégorisent un peu différemment.

> "Thus one group considers literature mainly the product of an individual creator and concludes hence that literature should be investigated mainly through biography and the psychology of the author. A second group looks for the main determining factors of literary creation in the institutional life of man in economic, social and political conditions; another related group seeks for the causal explanation of

> literature largely in such other collective creations of the human mind as the history of ideas, of theology, and the other arts. Finally, there is a group of students who seek to explain literature in terms of the Zeitgeist, some quintessential spirit of the time, some intellectual atmosphere or 'climate' of opinion, some unitary force abstracted largely from the characteristics of the other arts."[103]

Wellek et Warren reprochent surtout à ces méthodes critiques d'expliquer l'oeuvre par le biais de la causalité, ce qui en dernière analyse la réduit à ses origines. Indéniablement une connaissance des conditions dans lesquelles l'oeuvre a été produite peut enrichir la compréhension que le lecteur en a. Wellek et Warren recommandent de ne pas oublier que l'oeuvre d'art n'en demeure pas moins largement insondable.

Selon Wellek et Warren

> "The most obvious cause of a work of art is its creator, the author; and hence an explanation in terms of the personality and the life of the writer has been one of the oldest and best-established methods of literary study."[104]

L'étude biographique permet donc de mieux comprendre ce que Wellek et Warren appellent: "La réelle production de poésie"[105] qui est aussi l'étude d'un homme de génie, de son développement moral, intellectuel et émotif; l'étude biographique, disent Wellek et Warren, met à la disposition du critique les matériaux nécessaires pour effectuer une étude systématique de la psyché du poète ainsi qu'une étude du processus de création. Seule la première affirmation possède une valeur littéraire, les deux autres étant surtout reliées, soit au domaine de la personnalité, soit au domaine de la psychologie de la création artistique.

Wellek et Warren posent deux questions importantes concernant la valeur de cette approche;

> "How far is the biographer justified in using the evidence of the works themselves for his purpose? How far are the results of literary biography relevant and important for an understanding of the works themselves."[106]

Dans ce qui suit, les auteurs cumulent leurs objections à cette méthode. Rappelons-nous, disent-ils, qu'il n'existe pas nécessairement un rapport de causalité entre la vie de l'auteur et de l'oeuvre. S'il écrit une tragédie ce n'est pas nécessairement parce que l'auteur traverse une période de dépression. En plus, les auteurs cités affirment que:

> "Even when a work of art contains elements which can be surely identified as biographical, these elements will be so rearranged and transformed in a work that they lose all their specifically personnal meaning and become simply concrete human material, integral elements of a work."[107]

De plus,

> "The whole view that art is self-expression pure and simple, the transcript of personal feelings and experiences, is demonstrably false."[108]

L'art n'est pas une copie de la vie. L'inconvénient majeur de la méthode biographique c'est qu'elle nuit à la compréhension de l'oeuvre car elle rompt l'ordre de la tradition littéraire en y substituant le cycle vital d'un individu, disent nos auteurs. On peut ajouter également que cette approche critique semble ignorer certains principes psychologiques de base: l'oeuvre littéraire est peut-être le masque derrière lequel se cache l'auteur, une vision de la vie à laquelle l'auteur aspire, ou encore, à laquelle il tente d'échapper. En dernier lieu, pour l'artiste, l'expérience de la vie est peut-être

tout autre, c'est-à-dire déterminée par la tradition littéraire et ses conceptions de l'art.

En dépit de toutes ces critiques, les auteurs admettent volontiers que si l'approche biographique peut avoir une certaine utilité, elle n'a pas vraiment valeur de critique à leurs yeux.

La psychologie de la littérature, disent Wellek et Warren a pour objet l'auteur et son individualité, le processus de création et les personnages de l'oeuvre; seuls ces derniers peuvent être l'objet d'une étude strictement littéraire.

Pour le critique psychologique cependant, l'auteur, sa vie et sa psyché demeurent un objet d'étude séduisant. Depuis toujours, on octroie au créateur littéraire certaines qualités qui le distinguent du plus commun des mortels. C'est un être "possédé" disent certains. Son talent créateur, selon d'autres, vient compenser un handicap physique. Wellek et Warren rejettent ces explications à caractère facile. Ils questionnent également les théories de Freud qui font de l'auteur un névrosé qui, par son travail de création, se protège de la désintégration totale mais aussi, malheureusement, de tout espoir de guérison.

> "Instead of altering his character, he perpetuates and publishes his fantasies."[109]

Si l'on considère l'auteur comme étant la victime d'une névrose il faut alors se poser les questions suivantes:

> "If the writer is a neurotic, does his neurosis provide the themes of his work or only its motivation? If the latter, then the writer is not to be differentiated from other contemplatives. The other question is: If the writer is neurotic in his themes (as Kafka certainly is), how is it that his work is intelligible

> to his readers? The writer must be doing far more than putting down a case history. He must either be dealing with an archetypal pattern (...) or with a "neurotic personality" pattern widespread in our time."[110]

L'étude psychologique de l'auteur ne se limite généralement pas au simple dépistage de névrose chez l'auteur. Elle peut également chercher à découvrir ce qui fait de l'auteur un créateur. Cette recherche est évidente entre autres chez C. Jung et T.S. Eliot pour qui l'auteur

> "...is more primitive, as well as more civilized, than his contemporaries..."[111]

Pour intéressante qu'elle soit, l'étude psychologique de l'auteur n'en demeure pas moins extérieure à l'oeuvre disent Wellek et Warren.

> "...For some conscious artists, psychology may have tightened their sense of reality, sharpened their powers of observation or allowed them to fall into hitherto undiscovered patterns. But, in itself, psychology is only preparatory to the act of creation; and in the work itself, psychological truth is an artistic value only if it enhances coherence and complexity - if, in short, it is art."[112]

La critique sociologique cherche à définir et à décrire l'influence de la société sur la littérature; elle cherche aussi à préciser et à juger la position que la littérature occupe au sein de cette société. Selon Wellek et Warren ce genre de critique est surtout pratiqué par ceux qui possèdent une philosophie sociale particulière. Ils en donnent comme exemple la critique marxiste qui, en plus d'étudier les relations entre la littérature et la société, cherche à préciser ce que doivent être ces relations.

> "...They tell us not only what were and are the social relations and implications of an author's work but what they should have been or ought to be. They are

> not only students of literature and society but prophets of the future, monitors, propagandists; and they have difficulty in keeping these two functions separate."[113]

Selon Wellek et Warren la critique sociologique contient les trois divisions suivantes: la sociologie de l'auteur, le contenu social des oeuvres et l'influence de la littérature sur la société. Wellek et Warren mettent en garde ceux qui attribuent une grande importance aux origines sociales de l'auteur, de la façon suivante:

> "The social origins of a writer play only a minor part in the questions raised by his social status, allegiance and ideology; for writers, it is clear, have often put themselves at the service of another class. Most court poetry was written by men who though born in lower estate, adopted the ideology and taste of their patrons."[114]

Ils ajoutent ensuite:

> "Thus a study of the economic basis of literature and of the social status of the writer is inextricably bound up with a study of the audience he addresses and upon which he is dependent financially."[115]

Dans leur discussion de l'oeuvre comme document social, les auteurs soulignent le fait suivant:

> "Used as a social document, literature can be made to yield the outlines of social history. (...) But such studies seem of little value so long as they take it for granted that literature is simply a mirror of life, a reproduction, and thus, obviously, a social document. Such studies make sense only if we know the artistic method of the novelist studied, and can say - not merely in general terms, but concretely - in what relation the picture stands to the social reality."[116]

Wellek et Warren concluent la discussion critique de cette approche en disant:

> "There is great literature which has little or no social relevance; social literature is only one kind of literature and is not central in the theory of

> literature unless one holds the view that literature is primarily an 'imitation' of life as it is and of social life in particular. But literature is no substitute for sociology or politics. It has its own justification and aim."[117]

En somme, comme la critique psychologique, la critique sociologique se situe à l'extérieur de l'oeuvre et ne se lie à elle que par un rapport de causalité.

La seule critique littéraire viable serait donc une critique qui se préoccuperait d'abord et avant tout de l'oeuvre, disent Wellek et Warren. Tel est le point de départ de la méthode formaliste. Mais cette nouvelle critique est à son tour 'critiquée'; dans Pourquoi la nouvelle critique Doubrovsky consacre toute une section à "La querelle des Anciens et des Modernes". Raymond Picard se demande si la nouvelle critique n'est pas, elle aussi, "une nouvelle imposture"?[118] Selon Doubrovsky si nous "entrons dans le vif de la polémique",[119] on découvre qu'il s'agit en somme "De rien moins que la façon de comprendre la littérature".[120]

> "Pour Raymond Picard, les choses sont fort simples, ce qui lui permet de trancher net, en se réclamant de la plus pure tradition 'classique': ...la littérature, c'est-à-dire l'activité volontaire et lucide d'un homme qui se livre, en fonction de normes et d'exigences qu'il a faites siennes, à un travail d'expressions."[121]

Selon Doubrovksy

> "...le "classicisme" que l'on invoque ici est, au sens plein, une attitude réactionnaire, destinée à tenir une ligne de défense esthétique et politique contre les révolutions modernes qui mettent en péril l'Ordre, dans les belles-lettres et ailleurs."[122]

Et encore

> "Les "notions classiques", (...) impliquent, en fait, une véritable théorie de l'expression, reposant sur

> un double postulat: (1) la signification "littéraire" authentique se situe au niveau de l'explicite ("Ce qu'une oeuvre dit et les implications de ce qu'elle dit"); (2) ce qui est dit, dans l'oeuvre, coïncide exactement avec ce que l'auteur a consciemment voulu dire ("activité volontaire et lucide"). Bref, le signifié littéraire est tout entier épuisé par un signifiant en droit transparent: les mots, porteurs d'un sens univoque, pour le scripteur et le lecteur, communiquent directement ce choix intelligible qui constitue précisément l'écriture littéraire. Il y a donc, en conséquence, un triple accord, qui permet d'instaurer une critique vraie et objective: accord de ce que l'oeuvre dit et de ce qu'elle veut dire; accord de ce que l'auteur veut dire et de ce que son oeuvre dit; accord entre ce que je pense que l'oeuvre dit et ce qu'elle dit (à condition, bien entendu, que ma lecture soit informée et intelligente). Dès lors, les tâches propres de la critique sont tout indiquées: elle devra montrer les significations claires de l'oeuvre et les grouper, quand les implications sont complexes; elle devra, très exactement, clarifier l'oeuvre (explication des textes). Elle devra aussi s'efforcer de ressaisir le mouvement par lequel s'est accompli, chez l'écrivain, le travail expressif (genèse des oeuvres). Elle arrivera à un certain nombre de conclusions manifestes, sur lesquelles les esprits pourront se rencontrer et sortir ainsi de leur cloisonnement subjectif (vérité objective de la critique). Les "notions classiques" de R. Picard, sous couleur de nous rappeler aux évidences du bon sens, se présentent, en fait, comme une sémantique optimiste, (...)"[123]

La position de Picard va directement à l'encontre de celle de Barthes pour qui

> "...il y a toujours plusieurs signifiés possibles; les signes sont éternellement ambigus, le déchiffrement est toujours un choix."[124]

Evidemment nous ne voulons pas reprendre la querelle de Picard versus Barthes. Ce qui nous intéresse particulièrement c'est le fait que la nouvelle critique soit, elle aussi, contestée.

Par cette "critique de la critique" nous espérons avoir démontré l'étendue du problème: si toute approche critique est contestable -

et certaines plus que d'autres - comment le professeur de littérature peut-il savoir où placer son choix. Comment va-t-il parler de la littérature? Où va-t-il situer son discours; à l'extérieur de l'oeuvre? Comme nous l'on démontré Wellek et Warren, ce choix serait sans doute peu sage. En somme, notre première question: "Comment parler de la littérature?" devient "Quelle place la critique doit-elle occuper dans l'enseignement?" étant donné que la critique elle-même est en voie de transition. C'est précisément la question que pose Béatrice Slama.

> "...ce passage de la recherche à l'enseignement me paraît de plus en plus complexe et difficile, au fur et à mesure que s'élargit l'écart entre les exigences de certaines méthodes de recherche et les limites du travail universitaire. ...Dans cette phase de transition, nous ne pouvons plus enseigner comme par le passé, mais nous ne savons pas encore comment se posera demain le problème de l'enseignement de la littérature. Dans la relation recherche-enseignement, le problème actuel me semble: comment transformer l'enseignement en utilisant les recherches en cours?"[125]

Elle ajoute par la suite:

> "Un des problèmes les plus sérieux a été sans doute posé par ce que l'un des participants à ce colloque appelait hier ou avant-hier la prolifération des discours critiques: les étudiants passent d'une unité à l'autre, d'une perspective et d'une méthode critique à l'autre, de l'analyse structurale à l'analyse du contenu... (...) C'est sans doute très stimulant, mais cela peut être aussi traumatisant: confusion entre langage et métalangage et même entre langage et métalangage d'une métalangage, dogmatisme, et, dans certains cas, apparition d'un certain psittacisme, aussi dangereux finalement que le psittacisme d'autrefois. (...) A mon avis, certains étudiants ont été victimes d'un certain terrorisme de la "rigueur" assez paralysant."[126]

Faut-il croire plutôt, comme Doubrovsky, que la critique n'est en

somme qu'un moment dans l'enseignement de la littérature?

> "Quiconque arrêterait l'étude d'un art à la connaissance des lois de son fonctionnement interne et des rapports de causalité externes qui le gouvernent, manquerait simplement l'essentiel: l'expérience intime, qui est aussi le sens ultime, de ce phénomène d'expression."[127]

> "A cet égard, pour l'enseignement de la littérature, la transmission d'un savoir de type objectif ne constitue donc qu'un moment (essentiel, certes) dans un processus dialectique d'ordre existentiel. Cet enseignement s'insère dans un entre-deux; il se situe entre l'expérience immédiate sur laquelle il se fonde et l'expérience médiatisée dans laquelle il se fond."[128]

Ainsi le problème devient plus complexe. Si le discours du professeur n'est pas celui du critique, quel discours le professeur doit-il tenir? Si la critique n'est qu'un "moment" dans l'enseignement, que reste-t-il à dire?

Ce que disent les professeurs

1. L'enseignement traditionnel

A notre avis, il serait utile de revoir comment les professeurs ont parlé de littérature dans le passé. Pourquoi ce retour en arrière si ce n'est pour nous rappeler ce que nous voulons éviter dans l'avenir? Guy Labelle, dans un article intitulé "Confrontation des méthodes de l'enseignement des lettres au Québec" nous décrit l'enseignement traditionnel en ces termes:

> "Il y a huit ans le programme de littérature destiné aux normaliens était à peu près celui de la Faculté des Arts pour les classes de Belles-Lettres et de Rhétorique: le sacro-saint XVIIe siècle se résumait aux trois ou quatre auteurs qui avaient le mieux imité les Grecs et les Latins; le XVIIIe siècle était aseptisé car on évitait soigneusement Voltaire et les Encyclopédistes; le XIXe siècle était lourd de Chateaubriand, Hugo et Lamartine, on faisait un savant

découpage de textes choisis des autres auteurs tout en laissant aux enfers les poètes maudits et les grands romanciers; le XXe siècle était polarisé autour de Claudel, Péguy et St-Exupéry; quant à la littérature québécoise, n'étaient admises que les oeuvres dont le millésime précédait 1940."

"Quelques règles plus ou moins tacites dirigeaient l'enseignement de la littérature. J'en donne quatre: La première, les oeuvres essentielles pour réussir de bonnes études littéraires sont les manuels de littérature et les recueils de textes choisis... La seconde règle, l'histoire littéraire ne fait pas partie intégrante de l'histoire des hommes; les livres forment une sorte de manne tombée d'en haut dans le désert de l'humanité. La troisième règle, la valeur essentielle d'une oeuvre vient de son fini esthétique; est belle, donc littéraire, une oeuvre qui répond aux canons d'un code de principes stylistiques... La quatrième règle, la plus subtile, la moralité des textes littéraires. Les foudres de l'Index et les vents purificateurs balayaient d'avance tout ce qui intéressait vraiment les étudiants."[129]

Selon Emile Bessette

"...on peut ramener nos cours de lettres à quelques patrons assez reconnaissables, du moins nos étudiants semblent-ils les reconnaître aisément. (...)

Il y a, bien sûr, le cours d'histoire littéraire; histoire circonstancielle des auteurs et des oeuvres. (...) On me dit qu'elle se réduit encore dans quelques collèges au résumé de Castex et Surer, ou autres manuels du genre. (...)

Il y a aussi le cours de littérature-prétexte. Prétexte à philosophie, sociologie, politique, psychologie, morale, etc...

Le cours-prétexte donne souvent lieu à ce que je nommerais des cours à grandes idées. C'est le cours qui ouvre des horizons! (...) il tend à s'enfermer dans les mêmes grandes idées, celles qui sont chères au professeur. (...)

A côté de ce cours "olympien", on trouve parfois le tout petit cours de littérature, minutieux, attaché tout entier à l'établissement d'un point particulier: une date, une source, une aventure. (...)

> Dans un autre ordre, celui de la critique, on peut distinguer le cours de critique exclamative. Il consiste essentiellement dans la lecture d'extraits ponctuée d'exclamations élogieuses ou réprobatrices, volontiers superlatives. (...)
>
> Distinguons encore le cours d'explication de textes, ou plutôt à base d'explications et d'analyses littéraires. Il revêt des formes multiples, de l'explication lexicale ou philologique à l'inventaire des idées et des sentiments exprimés, des techniques et des procédés de style employés, et jusqu'à une analyse intégrée de tous les éléments de l'oeuvre, dans le but d'en saisir la genèse et le fonctionnement. Une espèce de re-creation de l'oeuvre. (...)
>
> D'autres cours font penser à la métallurgie, la petite métallurgie, et pourraient être qualifiés d'usinage de l'oeuvre littéraire. Par des procédés comparables au laminage ou à l'étirage, on réduit toute création littéraire à l'horizontale ou à la verticale; ou bien on forge des grilles, qui, appliquées avec force, s'il le faut, comme la perforeuse, sur toutes oeuvres, les découpent toutes en pièces semblables, et par conséquent utilisables dans des constructions de l'esprit, qui peut aussi nous abstraire de toute réalité d'ordre littéraire."130

Dans un article intitulé "La littérature à l'école" publié en novembre 1977, Michel Brindamour reprend, en quelque sorte, les mêmes commentaires que Bessette et Labelle.

> "Encore récemment, il n'était pas rare pour un professeur de littérature au secondaire d'avoir à présenter de cinquante à soixante-dix auteurs par année. Comment voulez-vous dans ces conditions - prenons l'expression de l'auteur ci-haut - "ne pas dégoûter les jeunes esprits?". La seule méthode valable pour réussir cet exploit était de chauffer à blanc "ces jeunes esprits", en puisant pêle-mêle des citations hors contexte dans d'énormes anthologies sans substance, en faisant apprendre par coeur quelques titres de livres et une insipide biographie, sans oublier bien sûr les dates de naissance et de mort.
>
> Il n'est pas exagéré d'affirmer que l'enseignement de la littérature s'est caractérisé jusqu'ici, au Québec, par un survol superficiel des oeuvres littéraires, boîteusement intégré dans une histoire de la littérature

> française et québécoise qu'il était nécessaire de connaître pour pouvoir répondre aux questions d'examens. Ce bourrage de crâne systématique a donné comme résultat scandaleux, pour les uns, les premiers de classe, une vaniteuse collection de bons mots et de citations (...) et pour les autres, une indifférence qui frise le mépris."[131]

Evidemment, ni les cours d'histoire littéraire, ni les cours olympiens, ni les cours de littérature prétexte, ne conviennent plus. Il faut peut-être chercher une méthode ailleurs que dans la critique littéraire.

> "Peut-on reléguer aux oubliettes les oeuvres littéraires et les méthodes critiques du passé...?"[132]

Il le faut sans doute car nous soupçonnons, comme Guy Labelle, que

> "Le problème n'en est plus un de méthodes; les professeurs en général, on lu Richard, Poulet, Michaud, Starobinski, Goldmann, Bachelard, etc..."[133]

Selon Labelle ce n'est pas un problème de méthode, ..."c'est plutôt un problème de civilisation: les étudiants ne veulent plus lire car ils n'ont plus le temps et la patience de lire."[134] Pour Emile Bessette "...la question fondamentale à l'heure actuelle n'en est pas une de méthodes, mais d'objectifs et de contenu".[135] Ils ont peut-être raison. La question fondamentale est peut-être "Pourquoi parler de littérature". Selon Ulric Aylwin:

> "...on s'avise qu'il faudrait parler non seulement de méthodes, mais encore d'enseignement et, plus encore peut-être, de littérature, les méthodes n'étant que la suite d'une certaine conception de l'enseignement, qui dépend à son tour de l'idée qu'on se fait de la littérature."[136]

Doubrovsky serait d'accord.

> "S'il s'agit de comprendre ce qu'est la littérature, c'est, ici, afin de savoir comment l'enseigner."[137]

Dans cette section du présent chapitre qui doit traiter des écrits concernant l'enseignement de la littérature, nous approchons le problème du "Comment enseigner la littérature?" en passant d'abord par les questions: "Pourquoi la littérature?", "Qu'est-ce que la littérature?", "Quelle est la fonction de la littérature?", "Quel est le rôle du professeur?" et "Peut-on enseigner la littérature?", pour enfin revenir à la question centrale, "Comment l'enseigner?". Comment répondent les enseignants et les critiques à ces diverses questions?

2. Peut-on enseigner la littérature?

Monique Bosco dans son article "La part de l'enseignement de la littérature dans l'acquisition d'une culture littéraire" et Michel Brindamour dans "La littérature à l'école" posent une question essentielle:

> "Et tout d'abord, avant même d'aller plus loin, la littérature peut-elle être enseignée?"[138]

Selon Bosco la question mérite d'être posée.

> "La littérature est-elle vraiment un "objet d'enseignement?"[139]

> "Bien sûr, on peut enseigner l'histoire de la littérature, on peut parler des écrivains, "l'homme et l'oeuvre" des grandes thèses de Sorbonne, on peut tourner, armé de la dernière clé critique à la mode, autour des oeuvres. Mais pour quoi faire? Le plus souvent, on passe à côté d'elles."[140]

Oui, la littérature peut être enseignée, reprend-elle, car c'est une

chose gratuite et elle ajoute:

> "Et comme toutes les choses gratuites, il faut accepter de les payer très cher."[141]

Oui, répond Barthes:

> "La littérature c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement."[142]

3. Quelles seront les fonctions de la littérature?

A cette première question fait suite une deuxième: "Doit-on enseigner la littérature?" Oui, répond Bernard Pingaud car il faut un intermédiaire entre l'oeuvre et le lecteur. Oui, répondent bons nombres d'auteurs parce que la littérature a une fonction à la fois plaisante et utile. Nous touchons ici au problème de la fonction de la littérature; selon certains auteurs, c'est par sa fonction que la littérature justifie son enseignement. Pour Wellek et Warren, par contre, ceux qui se posent des questions au sujet de la fonction de la littérature ne sont pas ceux qui l'aiment.

> "The question is put, rather, by utilitarians and moralists, or by statesmen and philosophers, that is, by the representatives of other special values or the speculative arbiters of all values."[143]

Et selon Guy Labelle, par les étudiants

> "De nos jours, le plus ignorant des potaches du secondaire remet en question le droit à l'existence de toute oeuvre littéraire; il peut se lever en classe pour dire d'un ton péremptoire: "Madame Bovary! J'en ai lu vingt pages! C'est ennuyant à mort!"[144]

En réalité, disent Wellek et Warren, cette question concernant la fonction de la littérature a une longue histoire. Si l'on remonte assez loin, disent d'autres, il est possible de retrouver un moment

> "...when literature, philosophy, and religion exist undifferentiated: among the Greeks Aeschylus, and Hesiod would perhaps be instances."145

Selon Doubrovsky dans "Littérature et Bonheur",

> "Au XVIIe siècle, si l'on avait demandé à La Bruyère quelle vérité il transmettait, il aurait dit: la connaissance de l'homme, la connaissance de la société - l'écrivain s'annexait tout ce qui aujourd'hui est devenu le domaine des sciences humaines. Tout cela lui a été retiré."146

Depuis ce temps on n'a pas cessé d'attribuer plusieurs fonctions à la littérature. Selon Wellek et Warren cette question se résume presque à une dialectique entre 'le dulce' et 'l'utile' d'Horace. D'une part, bien des auteurs refusent d'attribuer à la littérature une autre fonction que celle du plaisir qu'elle procure; parmi eux citons Doubrovsky, Margaret Early et Rosenheim qui considèrent la littérature comme une jouissance; d'autre part, certains défendent son utilité et nombreux sont les auteurs qui abondent dans ce sens. Selon Louise Rosenblatt, la littérature permet au lecteur d'explorer sa propre nature, de prendre conscience de son potentiel, de développer ses propres buts et son sens de direction. C'est aussi, selon elle, une façon d'explorer le monde extérieur, à savoir d'autres personnalités que la sienne, d'autres modes de vie, d'acquérir une certaine connaissance au sujet de la nature humaine et de la société. De plus, dit-elle, la littérature agit comme une soupape émotive. Or, toutes ces fonctions dépendent du genre d'expérience esthétique que connaît le lecteur. Selon Bacon et Breen, la littérature est une expérience nécessaire dans la vie de tout homme, c'est-à-dire dans la vie de tout homme qui se veut "conscientisé". La littérature

enrichit la vie, émotions et raisonnement, du lecteur grâce à l'étude d'expériences que la littérature peut offrir au lecteur lorsque celle-ci tente d'imiter la vie. Selon ces auteurs, la littérature c'est une éducation de l'être. Selon André Mareuil la créativité est peut-être la clef de l'avenir, elle serait nourrie et encouragée par la littérature. Pour cet auteur il faut préparer les jeunes à affronter ce qui n'a jamais été. Ainsi les grandes oeuvres littéraires vont contribuer à la préparation de ces personnalités dynamiques que réclame l'avenir. Pour Dwight L. Burton, la récompense finale de la littérature est ce qu'il appelle "l'esprit illuminé", une prise de conscience de l'expérience humaine. Pour Burton, l'appréciation de la littérature ressemble à celle de la vie. Selon Robert B. Heilman la littérature permet à l'être human de devenir, de se développer; elle le conduit vers la plénitude de son être.

La littérature a-t-elle une fonction ou des fonctions?

> "In practice, literature can obviously take the place of many things - of travel or sojourn in foreign lands, of direct experience, vicarious life; and it can be used by the historian as a social document. But has literature a work, a use, which nothing else does so well? Or is it an amalgam of philosophy, history, music, and imagery which, in a really modern economy, would be distributed? This is the basic question."[147]

Pour Wellek et Warren,

> "Its prime and chief function is fidelity to its own nature."[148]

4. Quel sera l'objectif de l'enseignement?

Si nous acceptons, comme Emile Bessette, que la question fondamentale n'a rien à voir avec la méthode mais avec l'objectif, quel

objectif attribuerons-nous à l'enseignement de la littérature? Selon Greimas, il faut relier l'enseignement de la littérature à la finalité de l'enseignement en général, c'est-à-dire à la création d'une utopie.

> "...au lieu de concevoir l'enseignement comme une simple transmission de l'acquis culture, on peut chercher à imaginer un modèle utopique de la culture de l'avenir et à fonder l'enseignement sur les invariants de ce modèle utopique. Il s'agirait, dans un premier temps, de rendre explicites les catégories idéologiques immanentes dans les formes littéraires actuelles et de les sélectionner en vue de la construction d'un utopique idéal..."[149]

Selon Simon, Shafer et West dans Decisions about the Teaching of English c'est au professeur que revient la tâche d'établir la finalité et les objectifs; ceux-ci peuvent varier, allant des objectifs à caractère humaniste jusqu'aux objectifs behavioristes. La décision concernant le "pourquoi", le professeur doit l'établir avant de parler de méthodes. Loban, Ryan et Squires sont du même avis.

> "The why of English must be related to the what and the how; furthermore, neither what's-to-be-done nor how-it's-to-be-done can be determined independently; neither can be divorced from why-it's-to-be-done."[150]

Selon Michel Brindamour

> "Le premier objectif, qui soustend en fait tout l'enseignement de la littérature au secondaire, est de donner aux élèves le goût de la littérature."[151]

5. Qu'est-ce que la littérature?

Comment établir la finalité et la méthode de la littérature sans en avoir d'abord établit la nature? Faut-il comme Doubrovsky définir la littérature ainsi:

> "...si la littérature n'est pas ce qui parle de

> l'être, de l'homme, de la manière dont il se trouve, se sent dans le monde, au niveau où les poètes nous en parlent ...alors elle n'est plus rien,... Et là je me rapprocherai de ce que disait Lascault: la littérature, c'est ce qui fait parler la mort."[152]

Selon David Daiches

> "...The philosophical inquiry into the nature of literature... has been going on in the Western world for well over two thousand years, and it continues today as actively as ever. This is the kind of question each generation prefers to answer in its own way."[153]

Pour Wellek and Warren

> "One way is to define 'literature' as everything in print. Another way of defining literature is to limit it to 'great books', books which, whatever their subject are 'notable for literary form or expression'."[154]

En dernier lieu, pour répondre à la question "Qu'est-ce que la littérature?" il faudrait peut-être emprunter la voix de Sartre pour qui

> "...l'oeuvre peut se définir comme une présentation imaginaire du monde en tant qu'il exige la liberté humaine."[155]

Si nous avons voulu voir ce que pouvait livrer les questions "Qu'est-ce que la littérature?", "Quelles en sont les fonctions?", "Quel peut être l'objectif que vise son enseignement?" ce n'est que dans l'espoir de mieux cerner le problème de la méthodologie.

6. Que dit-on au sujet de la méthodologie?

Les conseils, les recommandations varient du plus théorique au plus pratique en passant par les méthodes de présentation par le souci de la motivation, par le rôle du professeur, celui de la lecture, par le choix de textes. Afin de simplifier l'organisation

de cette section, nous allons présenter successivement le point de vue de quelques auteurs bien que cela entraîne parfois la répétition de certains sous-thèmes. Ce procédé nous permet de respecter, - dans le cas où l'étude d'un auteur en particulier a été faite en profondeur - , la totalité de sa pensée. Notons cependant, qu'à d'autres moments, il sera possible de voir, d'un auteur à l'autre, le développement de certains thèmes, tel que celui de la lecture.

En dépit de nouveaux programmes, dit Guy Labelle, qui "...nous demandent maintenant de lire des oeuvres complètes";[156] qui "laissent aux maîtres une grande latitude dans le choix des oeuvres";[157] qui "invitent à pratiquer l'étude des genres littéraires plutôt que l'étude des siècles";[158] qui "conseillent de faire moins d'enseignement systématique et de permettre aux jeunes de présenter des exposés, de participer à des discussions",[159] nous retrouvons des jeunes - et ici Labelle précise qu'il s'agit de jeunes étudiants-maîtres,

> "...qui peuvent discourir longtemps sur le thème de la rotondité dans les archétypes verbaux chez Saint-Denys Garneau mais qui n'ont lu aucun roman d'avant 1950, qui ne peuvent identifier un poème de Ronsard, citer de mémoire dix vers de La Fontaine; ils refuseraient une loge graduite au théâtre où l'on jouerait une pièce d'une "vieille barbe" antérieure à Ionesco..."[160]

Les jeunes ne lisent plus dit-il

> "A part les 20 ou 30% de mordus qui lisent et qui liraient même s'il n'existait pas de cours de littérature, il faut constamment forcer les autres, les pénaliser presque; par goût, ils ont choisi les lettres, mais si vous leur demandez de lire un ou deux romans par mois ils regimbent,... Nous avions remis en question les programmes et les méthodes, eux, ils remettent en question la seule méthode essentielle de connaître une oeuvre littéraire: la lecture."[161]

La littérature "a perdu son pouvoir magique"[162] dit Labelle. Elle est devenue prétexte à autre chose: à la trame musicale qui accompagne le poème, à l'image projetée à l'écran dans le but d'appuyer ou de justifier celle du poème.

Face à cette situation, dit Labelle, il faut "individualiser de plus en plus l'enseignement" car "le climat de liberté semble irréversible."[163] "...puisque l'étude chronologique de la littérature semble inadéquate, puisque nos étudiants s'intéressent instinctivement aux oeuvres d'ici et d'aujourd'hui,"[164] il faut, dit-il,

> "...aux niveaux secondaires et collégial, encore plus de latitude dans le choix des oeuvres à lire, que le programme en devienne un qui pousse à lire plutôt qu'à mémoriser des titres et des dates, que les professeurs de ces niveaux insistent pour faire lire les oeuvres québécoises et la littérature française contemporaine."[165]

Dans sa conclusion Labelle insiste qu'il faut à tout prix éviter que la lecture soit considérée "comme un procédé alchimique d'un autre âge."[166]

Monique Bosco dans "La part de l'enseignement de la littérature dans l'acquisition d'une culture littéraire" reprend sensiblement les mêmes thèmes que Labelle:

> "Quand je pense qu'un étudiant naïf m'a demandé un jour, avec la plus grande candeur, si je croyais qu'il devait lire l'oeuvre au programme plutôt que des critiques à la mode..."[167]

Elle cite également le cas de l'étudiante qui, un jour, exigea qu'on lui indique les "applications pratiques" de la littérature. Alors,

dit-elle,

> "...j'ai compris que, quelque part, quelqu'un n'avait pas bien fait son travail."[168]

Que signifie, bien faire son travail, pour Monique Bosco.

> "J'insiste sur cette idée de gratuité. De vraies études littéraires ne peuvent être menées que dans la joie de la découverte absolument libre et pure de toute idée préconçue. C'est peut-être là que réside notre rôle le plus important: devant le jeune étudiant encore incertain de la profondeur de son engagement dans cette vocation si difficile à définir, nous devons être le vivant exemple qu'une certaine joie demeure aussi forte et fraîche, même après des années, que le don d'émerveillement devant l'oeuvre d'art résiste même à l'érosion des années. Nous devons demeurer les témoins éblouis de la création des grands aînés, les témoins attentifs et curieux de la production des contemporains et des cadets. Nous devons nous élever devant toutes les impostures, tous les écrans que trop de professeurs et de manuels se plaisent à placer entre l'oeuvre et eux. Car c'est de l'oeuvre, dans son étrangeté et son unicité dont nous devons leur apprendre à oser s'approcher "pour de vrai", avec toute leur passion et leur appétit de savoir, de compréhension et d'amour."[169]

Labelle et Bosco ne sont pas les seuls à s'interroger sur le problème de la lecture chez les jeunes. Dans un article intitulé "Enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire" Luce Brossard dit ceci:

> "Depuis quelques années, des voix inquiètes se sont élevées pour dénoncer la désaffection des jeunes pour la lecture. 'Rien d'étonnant à ce que les élèves ne sachent pas écrire puisqu'ils ne lisent plus', a-t-on dit alors. C'est devenu une opinion fort répandue..."[170]

Selon Brossard cette opinion "n'est pas confirmée par les faits".[171] Par le truchement d'une "enquête menée par le Ministère de l'Education, durant les mois de janvier et février 1979, auprès de 1,800 élèves francophones, du secondaire, répartis dans quarante-sept commissions

scolaires du Québec,"[172] on découvre que les jeunes du secondaire lisent; "ils lisent même beaucoup".

> "En effet, au cours de cette enquête, plus du tiers des élèves ont affirmé lire trois livres et plus par mois; près de la moitié ont répondu qu'ils en lisaient un ou deux. Quant à ceux qui n'en lisaient aucun, ils représentent un cinquième de la population scolaire interrogée."[173]

Mais ces résultats, il faut les nuancer. Bien que la lecture soit une activité habituelle elle n'en est pas pour autant une activité préférée. Elle se place, dit Brossard, après les sports, les sorties et la télévision. En plus on lit

> "...plus facilement des journaux, revues ou magazines que des livres, cependant le lecteur de journaux, revues ou magazines est plus intéressé par les livres que le lecteur de livres n'est intéressé par les journaux, revues ou magazines."[174]

De plus, ces mêmes élèves

> "...affectionnent tout particulièrement la littérature dite de consommation, et plus particulièrement celle en provenance des Etats-Unis et de la France. Le texte narratif (romans d'amour, bandes dessinées, science-fiction, romans policiers) est, et de loin, le plus populaire et le plus lu. Le texte informatif est aussi apprécié: livres sur les jeux et les loisirs, livres scientifiques, encyclopédies. Quant aux textes dramatiques et poétiques, bien que fort prestigieux, ils suscitent peu d'intérêt."[175]

Il est aussi très important de noter que la liste des livres jugés plus intéressants par les élèves,

> "...a fait ressortir la prédominance de la culture américaine dans les habitudes de lecture des élèves québécois et le peu de place occupé par le livre québécois. Cette prédominance est appuyée par la diversité des titres et des sujets. L'influence du livres français est beaucoup moins forte non seulement parce que le nombre de livres est moindre, mais aussi parce que ce nombre n'est constitué que de quelques

titres... ou de quelques auteurs ou de quelques types de textes."[176]

L'enquête révèle aussi que les élèves ne lisent pas uniquement pour le plaisir. Selon Brossard "Très peu d'élèves adoptent des attitudes hédonistes".[177] Les auteurs de l'enquête ont donc conclu que

> "Ce qu'il faut retenir, c'est que les attitudes des lecteurs, qu'elles soient hédonistes, culturelles, scolaires ou méthodologiques, sont des attitudes adoptées en fonction d'objectifs précis: se divertir, s'informer, préparer un examen etc... Elles ne sont pas en soi plus désirables les unes que les autres contrairement à ce qu'on pourrait croire."[178]

L'enquête dévoile aussi que les habitudes de lecture des filles diffèrent de celles des garçons.

> "En plus des différences dans les intérêts et les goûts, l'enquête a mis en lumière des différences dans les comportements qui montrent que la lecture est mieux intégrée à la vie culturelle des filles qu'à celle ces garçons. Les filles manifestent davantage les comportements du "lecteur d'habitude"; elles consacrent plus de temps que les garçons à la lecture de livres et de journaux, elles répartissent davantage leurs lectures sur l'ensemble de l'année, elles sont plus nombreuses à accorder autant d'importance aux lectures libres qu'aux lectures obligatoires et elles ont plus l'habitude de lire "un peu partout" que les garçons."[179]

L'analyse des résultats de l'enquête nous apprend également que

> "...plus l'élève vieillit, moins il fréquente la bibliothèque publique ou la bibliothèque scolaire;
>
> les élèves du 2e cycle préfèrent les activités de lecture traditionnelle (faire un exposé, discuter en classe, lire des résumés, etc.) alors que ceux du 1er cycle préfèrent les activités privilégiées par la pédagogie active (rédiger des chroniques, illustrer, jouer des scènes, etc.);
>
> il n'existe pas de différences majeures entre les habitudes de lecture des élèves du général et ceux du professionnel bien que les élèves de l'enseignement professionnel aient un peu moins bien intégré la lecture à leurs activités scolaires et de loisirs;

il y a plus de lecteurs assidus dans la voie enrichie que dans la voie allégée et il y a beaucoup moins de différence entre les élèves des secteurs général et professionnel qu'entre les élèves des trois voies du secteur général;

les lecteurs occasionnels sont défavorisés sous l'angle de l'environnement: ils possèdent moins de livres, en reçoivent moins de leurs parents, sont moins encouragés à lire par leur famille;

les lecteurs de fiction sont majoritairement des filles alors que les lecteurs de non-fiction sont majoritairement des garçons;

les lecteurs de non-fiction lisent plus pendant l'année scolaire que les lecteurs de fiction, mais moins que ces derniers pendant les vacances;

les comportements de lecteur assidu sont adoptés majoritairement par les élèves suréquipés en livres et en périodiques alors que les élèves sous-équipés ressemblent beaucoup au non-lecteur ou au lecteur occasionnel;

l'amateur de bandes dessinées est celui qui a le moins l'habitude de la lecture alors que l'amateur de poèmes est celui qui a le plus l'habitude de la lecture."[180]

En ce qui concerne la lecture à l'école, l'enquête a découvert que

"Plus des deux tiers des élèves sont d'avis que le programme de français devrait comprendre, au cours d'une année scolaire, trois livres obligatoires et plus. Ce qui indique clairement que les élèves veulent intégrer la lecture à leurs activités scolaires."

"Presque la totalité des élèves aimeraient avoir du temps pour lire en classe; mais, près de la moitié d'entre eux ont déclaré que leurs professeurs ne leur en donnaient pas. Il y a donc un écart entre les souhaits des élèves et la pratique des enseignants."

"Parmi les approches utilisées pour l'étude d'un texte en classe, les élèves préfèrent dans l'ordre décroissant:
- l'approche lecture-écriture
- l'approche philosophique
- l'approche bio-bibliographique

- l'approche stylistique
- l'approche historique (..)"

> "Les élèves aiment les activités qui font appel à la créativité alors que les enseignants privilégient les activités qui font appel à l'analyse et au jugement critique. Il semble bien, comme le dit le responsable de l'enquête, que "les élèves préfèrent l'approche la plus ignorée de la pédagogie" car bon nombre d'entre eux ont déclaré n'avoir jamais fait les activités suivantes: rédiger une chronique dans un journal de classe ou d'école, faire un montage audio-visuel sur un texte de lecture, rédiger des textes dramatiques à partir de textes lus, jouer des scènes tirées de leurs livres de lecture, pratiquer l'activité "illustrer le livre lu"."[181]

Il est intéressant de noter que l'enquête du Ministère québécois ne parle pas du problème du choix de lecture imposé par les programmes scolaires. A ce sujet, André Mareil, dans Littérature et Jeunesse d'aujourd'hui: la crise de la lecture dans l'enseignement contemporain, affirme que la recherche démontre le phénomène suivant:

> "Entre l'offre littéraire scolaire et les goûts réels de la jeunesse d'aujourd'hui, les rapports apparaissent minces, peu durables pour l'immense majorité des jeunes."[182]

La lecture est-elle ou n'est-elle pas un problème chez les jeunes? Qu'elle le soit ou non, il nous semble qu'il existe, chez les pédagogues et même chez certains critiques, un énorme désir de la revaloriser. Partout, semble-t-il, on retrouve le désir de développer une pédagogie de la littérature qui se fonde d'abord et avant tout sur la lecture.

Toutefois, sans vouloir généraliser, nous pensons que ce renouveau d'intérêt vis-à-vis de la lecture, relève, en partie, de l'intérêt que l'on octroie à l'oeuvre dans la nouvelle critique. Bien qu'il ne s'agisse peut-être pas d'un rapport de causalité directe,

nous soupçonnons que le nouveau regard de la critique va influencer le professeur qui aura lu Barthes, Richards ou d'autres.

Barthes serait sans doute le premier à applaudir cette poussée vers la lecture dans le domaine de la pédagogie de la littérature. Dans un article intitulé "Réflexion sur un manuel" présenté lors d'un colloque sur l'enseignement de la littérature en 1971, Barthes suggère trois façons nécessaires pour sauvegarder l'enseignement de la littérature; d'abord faire l'histoire de la littérature à reculons:

> "...au lieu de prendre l'histoire de la littérature d'un point de vue pseudo-génétique, il faudrait nous faire nous-mêmes le centre de cette histoire et remonter, si l'on veut vraiment faire de l'histoire de la littérature, à partir de la grande coupure moderne et organiser cette histoire à partir de cette coupure; de la sorte, la littérature passée serait parlée à partir d'un langage actuel et même à partir de la langue actuelle: on ne verrait plus de malheureux étudiants obligés de travailler en premier le XVIe siècle, dont ils comprennent à peine la langue, sous prétexte qu'il vient avant le XVIIe siècle, lui-même tout occupé de querelles religieuses, sans rapport avec leur situation présente."[183]

Roland Arpin reprend essentiellement la même idée. Selon lui, il faut traiter la littérature comme si celle-ci était, tout comme la géographie, la découverte d'un espace mais, cette fois, intérieur. L'analogie peut être poursuivie dit-il. Comme en géographie on apprend d'abord à connaître son milieu immédiat, son école, son église, sa maison, son quartier, il faut en littérature partir de chez soi. Selon Arpin, il serait illogique d'assumer qu'un élève de huit, neuf, dix ans soit en mesure d'apprendre à lire dans des textes qui "appartiennent à des terres qui sont habitées par des étrangers et des

inconnus".[184] Bien que la thèse d'Arpin se préoccupe surtout d'un enseignement de la littérature québécoise, le principe demeure le même que chez Barthes. Il faut que la pédagogie de la littérature respecte l'univers propre de l'enfant. Or le terme univers est assez large pour inclure la notion de pays et la notion de siècle.

Deuxièmement, dit Barthes il faut "substituer le texte à l'auteur, à l'école et au mouvement."[185]

> "Le texte, dans nos collèges, est traité en tant qu'objet d'explication, mais l'explication de texte est elle-même toujours rattachée à une histoire de la littérature; il faudrait traiter le texte, non pas comme un objet sacré (objet d'une philologie), mais essentiellement comme un espace de langage, comme le passage d'une sorte d'infinité de digressions possibles et donc faire rayonner, à partir d'un certain nombre de textes, un certain nombre de codes de savoir qui sont investis."[186]

Troisièmement, dit-il, il faut "à tout coup et à tout instant développer la lecture polysémique du texte."[187]

> "...reconnaître enfin les droits de la polysémie, édifier pratiquement une sorte de critique polysémique, ouvrir le texte au symbolisme."[188]

Ces trois moyens poussent donc à la lecture. Dans la discussion qui suit sa présentation Barthes ajoute:

> "...il faut essayer de faire participer les élèves à l'expérience de langage."[189]

Notons, que Gérard Genette fera à la suite de l'exposé de Barthes la mise en garde suivante:

> "Les directions que nous cherchons à dégager pour un "savoir" littéraire plus adéquat au niveau de la recherche ne sont pas toujours praticables telles quelles à d'autres niveaux, et les tentatives d'application sont parfois décevantes quand elles ne s'accompagnent pas d'un minimum de précautions pédagogiques... les problèmes de l'enseignement

> sont en fait plus complexes que les problèmes de la recherche."[190]

Cette mise en garde nous intéresse dans la mesure où elle peut aider à situer le rôle que doit jouer la nouvelle critique dans l'enseignement de la littérature. Il faudrait savoir s'imposer certaines limites et celle-ci seront à préciser selon le public estudiantin auquel elles s'adressent.

Cette poussée vers la lecture est également évidente chez d'autres auteurs. Une tentative de comparaison entre l'art et la science chez Ulric Aylwin livre une définition approximative du sujet spécifique des études littéraires.

> "...La sensibilisation à tout ce qui, dans le langage ou le style, nous rend apte à recréer l'oeuvre personnellement, de telle façon que la lecture de celle-ci constitue une vraie expérience de vie."[191]

Une fois de plus la lecture joue un rôle clef. Avec une telle conception de la littérature quelles seront les méthodes d'enseignement? D'abord, dit Aylwin, les méthodes

> "...n'empruntent pas les instruments de la nouvelle critique para-littéraire. C'est une tentation très répandue au Québec, depuis quelques années, de psychanalyser, sociologiser ou philosopher sous le couvert de la littérature; mais les méthodes qui respectent la complexité dynamique de l'oeuvre...
>
> ...ces méthodes pratiques surtout l'explication de textes et, à cette fin, se fondent principalement sur la sémantique et la stylistique. ... la sémantique non seulement couvre les valeurs intellectuelles et affectives du mot mais encore rejoint toutes les évocations historiques, sociales, culturelles, symboliques et autres, puis, que la stylistique embrasse tout l'univers des formes, des compositions et des rythmes.
>
> Ces méthodes, en second lieu, abolissent presque entièrement l'exposé magistral... au profit des

> études personnelles effectuées par les élèves. Si les études littéraires, en effet, sont de l'ordre de l'expérience personnelle des oeuvres, il faut absolument que l'étude complète soit effectuée par chacun des élèves, avec l'aide du professeur, au lieu que ce soit le maître seul qui accomplisse la démarche, à la place et au détriment de chacun. Quant aux analyses variées que nous propose la nouvelle critique, leur intérêt est indiscutable; il importe seulement que les professeurs de lettres sachent que de telles études se situent en deçà et au-delà de la littérature, et que si la critique soit-disant littéraire devait occuper le centre de l'enseignement, ce serait à la place de la littérature proprement dite."[192]

Pour Hubert Aquin, la lecture d'oeuvres complètes vient remplacer ce qu'il appelle "la culture d'anthologie".[193] Il espère que l'étude d'oeuvres complètes donnera aux élèves le goût de lire les ouvrages. Pour lui la seule approche possible à la littérature c'est la lecture.

> "La littérature n'existe pas en soi avant d'être lue. Toute oeuvre implique une situation dialectique de transaction. Le livre n'a rang d'objet que s'il est consommé - c'est pourquoi l'enseignement de la littérature doit impliquer nécessairement une esthétique de la lecture... qui est l'acte même de la consommation."[194]

Ce qu'il ajoute par la suite nous rappelle les idées de Doubrovsky.

> "Et la littérature n'a pour ainsi dire aucun intérêt si elle n'est pas liée à une expérience de jouissance. L'esthétique littéraire n'est pas une science objective: c'est une méthodologie de la lecture et du plaisir de lire. Il ne faut jamais oublier que tout ouvrage littéraire doit toujours faire l'objet d'une transaction heureuse entre le lecteur et le livre, que l'étudiant (comme le professeur d'ailleurs) est un consommateur comme les autres et il ne doit pas, au nom de la connaissance approfondie, transcender trop vite cette banale vérité: on lit une oeuvre littéraire par plaisir avant de chercher, par des relectures, son sens profond et sa richesse symbolique. Cette notion de lecture génératrice de plaisir est la base même et le seul fondement valable de

> tout enseignement de la littérature et de toute théorie littéraire."[195]

C'est à cette idée de plaisir, voire même de jouissance, que Doubrovsky ramène l'enseignement de la littérature.

> "Enseigner la littérature ce n'est pas mettre à même d'en faire, mais d'en jouir. Plus exactement d'en mieux jouir. En comprenant, c'est-à-dire en raffinant sa jouissance."[196]

Or cette jouissance exige "une participation affective, qui met en jeu la totalité de la personne",[197] dit-il. La participation du lecteur à l'oeuvre, par la lecture, est donc une obligation que le professeur ne saurait remplacer.

> "Pour employer une formule volontairement brutale, si la littérature n'existe pas avant le professeur, le professeur ne la fera jamais exister. Elle lui préexiste, et elle lui survit. La parole publique du discours professoral perd tout sens, si elle n'est reprise, et peut-être rejetée, par le silence d'une relecture intime. ...on n'a tant parlé de l'oeuvre et sur l'oeuvre, que pour que l'oeuvre parle enfin."[198]

Bernard Pingaud est du même avis. Dans un article intitulé "Le point de vue de l'écrivain" il souligne l'importance de développer une pédagogie de la lecture et que celle-ci soit

> "...adaptée aux ambitions nouvelles de la littérature."[199]

Les écrivains eux-mêmes, dit-il, ont besoin d'un enseignement de ce genre.

> "...sinon, leur activité risque de se dérouler de plus en plus en vase clos; ...mais le propre de la littérature, à travers toutes les médiations que j'ai évoquées, est de s'adresser à n'importe qui."[200]

Dans un article intitulé "La critique des pédagogues" Peter Brooks prône lui aussi la nécessité d'élaborer un enseignement de la

littérature axé sur la lecture de l'oeuvre; enseignement exigé, dit-il, par le jeune universitaire américain habitué qu'il est - grâce à la philosophie rousseauiste représentée par John Dewey, - à manipuler des choses concrètes, à expérimenter quelque chose de substantiel "qui lui parle directement, qu'il peut sentir et pour ainsi dire toucher."[201]

> "Son professeur doit donc lui offrir une expérience directe de la littérature, une expérience qui n'est pas médiatisée par l'étude "d'autre chose" - que ce soit l'histoire littéraire, la biographie d'auteur, l'étude des sources, des abstractions philosophiques. L'enseignement sera donc d'abord et avant tout une lecture commune, même communale, d'un texte par le professeur et les étudiants (qui seront, remarquons-le en passant, forcément en nombre restreint);..."[202]

Dans un article intitulé "Au secondaire, littérature et lecture ou littérature et rupture", Cécile Dubé et James Rousselle, soulignent l'importance "de faire du texte littéraire et de tous les types de textes l'objet de la recherche et de l'expérimentation pédagogiques."[203]

> "Dans cette optique, le texte littéraire est vu comme un discours écrit dans des conditions sociales de production par un écrivain que nous considérons comme le producteur de ce discours. Le récepteur de ce discours, le lecteur, fait partie intégrante du texte: il le reçoit, lui donne du sens."[204]

Selon ces auteurs, le texte littéraire n'est pas une fin en soi mais plutôt un outil de lecture.

> "C'est par des exercices de lecture et d'écriture que l'on amènera l'élève à s'approprier le texte."[205]

Il n'est pas inutile de souligner à maintes reprises que l'enseignement de la littérature doit être axé sur la lecture. C'est ce que fait Raymond Hould dans son article "Principes pour

une pédagogie renouvelée de la lecture". Pour renouveler la pédagogie de la lecture dit Hould:

> "...il est donc essentiel de redéfinir le texte et l'acte de lecture."[206]

Or, notons-le, dit l'auteur, le but de ce renouvellement qui se fait grâce aux diverses recherches entreprises en psycholinguistique, en critique textuelle, n'est pas de faire du lecteur un critique littéraire mais plutôt de "faire de la lecture un acte créateur."[207]

Nous reprenons ci-dessous les points essentiels présentés par Hould. En pédagogie, l'acte de lecture ne doit pas être vu dit l'auteur comme un objet d'étude mais comme un "faire".

> "...c'est-à-dire comme un acte significatif exigeant l'exercice d'un vouloir, d'un pouvoir et d'un savoir."[208]

> "Tout d'abord, 1. La lecture est un acte de satisfaction d'un besoin, c'est-à-dire l'expression d'un vouloir."[209]

D'un point de vue fonctionnel, il existe trois grandes catégories de lecture dit l'auteur:

> "...les lectures utilitaires pratiquées en vue d'une action à accomplir; les lectures sociales pratiquées en vue de se cultiver; les lectures personnelles, pratiquées en vue de se distraire."[210]

L'auteur souligne l'importance de la lecture personnelle qui est souvent une lecture d'évasion. Il ne faut pas la rejeter mais plutôt chercher à élargir progressivement les goûts et les intérêts des élèves.

> "2. La lecture est un acte de développement des aptitudes de la personne, c'est-à-dire la réalisation d'un pouvoir."[211]

> "Lire, ce n'est donc pas une pure activité linguistique. C'est une expérience globale, complexe, qui fait appel tout autant aux ressources psychiques,

> affectives, spirituelles de l'individu qu'à sa capacité technique de décoder un message ou de déchiffrer un langage. Pouvoir lire, ce n'est donc pas uniquement avoir maîtrisé un code, c'est aussi avoir développé la capacité de comprendre une situation et d'y inscrire son projet."[212]
>
> "3. La lecture est un acte d'appropriation d'un discours signifiant, c'est-à-dire l'exercice d'un savoir."[213]

En d'autres termes il faut savoir lire. Selon Hould il faut développer chez le lecteur les habiletés, les techniques, les stratégies capables de faire de lui un lecteur autonome, c'est-à-dire de faire en sorte que la lecture dépasse le simple décodage et devienne une expérience langagière "un acte de création dans et par le langage".[214]

Hould évoque ensuite brièvement les principes de base qui doivent régir une pédagogie de la lecture. Nous nous limitons à les citer, les principes étant suffisamment clairs et précis pour ne mériter aucune explication.

> "Principes de développement du vouloir lire:
>
> 1. Dissocier, du moins en partie, l'apprentissage de la langue maternelle et la pratique de la lecture.
> 2. Favoriser la lecture intégrale des oeuvres.
> 3. Déscolariser la pratique de la lecture.
> 4. Partir du vécu linguistique, socio-culturel et psychique du lecteur.
> 5. Favoriser l'accès des élèves à toutes les formes littéraires, à tous les styles, à tous les genres.
> 6. Multiplier les occasions de lire en favorisant l'accès aux livres.
>
> Principes de développement du pouvoir lire:
>
> 1. Individualiser la pratique de la lecture.
> 2. Axer le développement des aptitudes à la lecture sur le développement intégral du lecteur.

3. Mettre au point des situations de lecture significatives.
4. Préparer avec chaque élève un parcours de lecture.

Principes de dévelpppement du savoir lire:

1. Axer l'intervention pédagogique sur le développement de l'habileté à communiquer.
2. Diversifier les techniques, les stratégies, les habiletés de lecture.
3. Intégrer les divers éléments du savoir lire.
4. Prolonger le développement du savoir lire jusqu'à la pratique créatrice.
5. Favoriser la lecture "plurielle" des oeuvres littéraires."[215]

En guise de conclusion, Hould reprend une idée jugée essentielle: "la place du livre dans l'environnement de celui à qui on veut le faire découvrir et aimer".[216]

> "Le livre doit compter parmi les valeurs qui influencent ou régissent en quelque sorte la vie de ceux qui l'abordent en classe de français."[217]

La lecture devra donc être perçue comme "...un phénomène social et personnel important".[218] Il ne faut pas pour autant chercher à remplacer d'autres activités de loisir. Celui qui s'efforcerait de remplacer la télévision et le cinéma par le livre réduirait le prestige et la réputation du livre. En somme, dit l'auteur, il ne faut pas choisir pour l'élève mais le rendre apte à choisir par lui-même.

Thérèse Renoirte voit aussi la lecture comme un acte vital et social. Il faut éviter tout apprentissage de la lecture qui est fait sous

> "...l'angle de la rentabilité scolaire comme si l'acte de lire, c'est-à-dire l'acquisition du savoir-faire était plut important que le contenu de la lecture."[219]

L'enfant s'habitue à considérer la lecture "comme sans rapport avec ses questions et d'une façon générale, sans aucune signification pour lui-même."[220] Il faut que la lecture soit perçue comme un acte vital et social. L'auteur mentionne alors la nécessité d'avoir des bibliothèques ouvertes à la fois aux adultes et aux enfants et cela parce que "La relation adulte-enfant est essentielle, non seulement au niveau affectif, mais comme biais par lequel l'enfant peut maîtriser l'accès à la connaissance."[221]

En dernière analyse, cette pédagogie de la lecture que nous retrouvons chez plusieurs auteurs vient remplacer une pédagogie axée davantage sur la critique.

> "Il ne s'agit plus de décortiquer une oeuvre, d'en dégager les thèmes principaux, de disserter sur les personnages, etc.; il s'agit d'amener l'élève à exprimer son expérience intime au contact de l'oeuvre littéraire.
>
> L'accent est mis, non plus sur une connaissance littéraire ou paralittéraire proprement dite, mais sur le développement d'un goût esthétique et la transmission d'une méthode de lecture."[222]

Ce commentaire de Michel Brindamour synthétise la nouvelle direction que semble prendre l'enseignement de la littérature.

Où situer le professeur dans cette pédagogie fondée sur la lecture? Il faut, dit Béatrice Slama, changer notre perception du professeur et ne plus le voir comme un lecteur privilégié.

> "Jusqu'à présent, le professeur apparaissait comme un lecteur privilégié: non seulement il transmettait sa lecture, c'est-à-dire une lecture subjective, résultat de recherches personnnelles, mais aussi une lecture qui était le produit d'innombrables lectures, faites avant lui, et qu'ils retransmettait après brassage et synthèse. Justement là est le problème: le professeur est-il toujours ce lecteur privilégié?

> L'enseignement peut-il continuer à être un monologue, à sens unique? N'est-il pas bien plutôt le lieu d'un échange, d'un dialogue: dialogue texte-lecteur, dialogue lecteurs étudiants-enseignants sur le texte? Le rôle de l'enseignant étant sans doute d'orienter, d'organiser ce dialogue d'aider les étudiants à se poser des questions qu'ils ne se seraient peut-être pas posées et à lire ce qu'ils n'auraient peut être pas su lire, d'animer par sa "présence" même une lecture et une recherche collectives, mais aussi de permettre aux étudiants de conquérir, par cet apprentissage, leur autonomie de lecteur face au texte."[223]

Le professeur est donc beaucoup plus une personne ressource, un guide, un animateur. Doubrovsky va plus loin. Selon lui, parce que la littérature est une jouissance le professeur doit servir d'entremetteur; il devra également jouer le rôle de l'acteur

> "...il s'agit d'interposer sa personne, de prêter son être, de servir d'intermédiaire et, puisque c'est pour faire accéder à une jouissance, de servir d'entremetteur. L'acteur et le professeur, sur leur plan respectif, s'entremettent, se compromettent, (...) se mettent totalement en jeu pour incarner le verbe, dans une existence physique et collective sans commune mesure avec l'expérience solitaire des signes cueillis au silence de la page imprimée. Dans l'impudeur de l'exhibition (...) un transfert s'opère alors sur la personne de l'enseignant, j'allais dire de l'officiant..."[224]

Pour être un objet de transfert, le professeur doit assumer le rôle de médiateur, un médiateur qui se garderait de devenir "un obstacle opaque".[225] Selon Doubrovsky et Slama, il faut à tout prix permettre, faciliter, enrichir

> "...par sa médiation provisoire, le contact direct, personnel de l'étudiant et du texte."[226]

Pour Peter Brooks, ce contact direct et personnel de l'étudiant et du texte, en d'autres termes la valeur de l'acte de lecture

> "...reposera dans les réponses au texte que le

> professeur saura provoquer, contrôler, et diriger; son rôle sera assez semblable à celui d'un chef d'orchestre qui doit savoir éliciter les notes requises, les harmoniser et faire progresser la ligne mélodique jusqu'à sa conclusion."[227]

Selon certains auteurs, dont Roger Favry et Herbert B. Myron Jr., la réponse au texte doit aussi se produire à la fin de la lecture dans une expression libre, dans un échange professeur-étudiant

> "Il ne doit plus y avoir de leçon magistrale qui ne soit suivie immédiatement de discussion, de libre-échange culturel et intellectuel entre enseignés et enseignants."[228]

Et cette "expression libre" dit Favry,

> "...doit mener à une autre littérature, celle qui n'existe pas encore, celle dont nos élèves devraient être normalement les auteurs-lecteurs dans dix, vingt, trente ans. Les auteurs ou les lecteurs. Ou les deux à la fois."[229]

Toutes ces citations démontrent combien nous sommes loin du professeur "touche-à-tout sublime à qui rien d'humain n'est étranger"[230] que rejette Ulric Aylwin

> "Homme de synthèse il fait sans le savoir, sans le vouloir, à tort et à travers, de la psychologie, de la sociologie, de l'histoire, de la critique esthétique, voire de la métaphysique. Il fait appel surtout à son expérience de la vie, à ses souvenirs personnels et aux archives de sa propre culture. (...) Ses fonctions font de lui un civilisateur, puisque c'est par lui que le passé se transmet et revit dans le présent."[231]

Pour être un bon professeur de littérature, il ne suffit pas de savoir faire une critique paralittéraire, il faut d'abord et avant tout être un bon lecteur nous disent Stephen Dunning et Michel Van Schendel.

> "Apprendre à lire est le métier du chercheur littéraire et de l'enseignant; c'est un métier dont il assume d'abord envers lui-même les obligations."[232]

Evidemment toute la pédagogie de la lecture repose sur la nécessité d'établir une relation entre le lecteur et l'oeuvre, relation qui selon ces auteurs doit débuter chez le professeur-lecteur pour atteindre sa plénitude chez le lecteur élève.

La relation oeuvre-lecteur donne lieu à une considération pédagogique très importante. Sur quoi doit-on insister? Sur l'oeuvre? Sur le lecteur? Les formalistes seraient sans doute prompts à répondre que l'oeuvre mérite toute l'attention. Notons cependant que c'est sans doute à partir de cette considération que le divorce, si l'on peut dire, se produit entre la critique et la pédagogie. Pour le pédagogue soucieux de passer la rampe, conscient de la nécessité de respecter les intérêts et les capacités de l'élève, le choix est évident: sans négliger l'oeuvre, il doit d'abord se préoccuper de la réaction de l'élève-lecteur.

Dans une thèse de doctorat intitulée "Responses to a Short Story and a Poem", Corcoran résume les écrits qui ont trait à la réaction du lecteur. Il cite Louise Rosenblatt qui, dit-il, depuis la parution de Literature as exploration en 1938, n'a pas cessé de souligner l'importance qu'il faut attribuer à l'examen des réactions du lecteur. La prémisse de base de Rosenblatt, dit-il, est la suivante:

> "Through the medium of words, the text brings into the reader's consciousness certain concepts, certain sensuous experiences, certain images of things, people, actions, scenes. The special meanings and, more particularly the submerged associations that these words and images have for the individual reader will largely determine what the work communicates to him. The reader brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and

> preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition. These and many other elements in a never-to-be duplicated combination determine his response to the peculiar contribution of the text."[233]

Selon Rosenblatt, donc, l'acte de lecture est un acte de re-création. C'est exactement ce que dit Sartre:

> "...il faut que le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. Sans doute l'auteur le guide; mais il ne fait que le guider; les jalons qu'il a posés sont séparés par du vide, il faut les rejoindre, il faut aller au-delà d'eux. En un mot, la lecture est création dirigée."[234]

Selon Corcoran, Iser, comme Sartre et Rosenblatt, croit aussi que l'oeuvre naît du dynamisme, ou encore de la convergence, qui s'établit entre le texte et le lecteur. Pour Iser cependant, le résultat de la lecture n'est pas uniquement la création de l'oeuvre mais aussi comme l'explique Corcoran "the creation of identity".[235]

> "As the literary text involves the reader in the formation of illusion and the simultaneous formation of the means whereby the illusion is punctured, reading reflects the process by which we gain experience."[236]

Corcoran ajoute:

> "The process of identification, far from being a simple matter of seeing an approximation of the self in an alien setting, involves recreating the self in terms which had previously eluded the conscious."[237]

Evidemment la lecture, création de l'oeuvre et "création du lecteur" met en branle non seulement les capacités cognitives du lecteur mais aussi, comme dit Doubrovsky, ses capacités de "participation affective".[238] Corcoran démontre que c'est également la thèse de Slatoff.

> "...literature "is designed to engage, and does

> engage, both mind and emotion and does engender responses in which thought and feeling are particularly inseparable."[239]

Corcoran ajoute que trop de pédagogues comprennent mal tout le domaine de la lecture et de ses effets pour la simple raison qu'ils s'attardent surtout aux réactions cognitives et cela au détriment de tout le domaine affectif. Corcoran cite Lesser à cet effet.

> "Everything we know and feel about fiction suggests that understanding is not its sole objective. If it were, fiction would probably be less interested in particulars, it would certainly be more concerned with generalizations than in fact it is... The basic characteristics of fiction suggest that it usually wants us not simply to see and understand but to participate in the events it sets before us. It offers us not simply a spectacle but an experience."[240]

Loban, Ryan et Squires reconnaissent, comme Doubrovsky, Rosenblatt et Slatoff la nécessité de développer une pédagogie de la littérature qui soit fondée, à la fois sur la connaissance cognitive et sur la participation affective.

> "Educational efforts to develop a bare intellectuality are doomed to failure - doomed because by nature men are emotional as well as intellectual. ...too heavy an emphasis upon logical thought - to the exclusion of imagination and inspiration - eliminates the zest and satisfaction of learning."[241]

Ce qui caractérise surtout la méthodologie suggérée par Loban, Ryan et Squire c'est l'importance accordée à ce qu'ils appellent "Imaginative thinking", terme qu'ils définissent ainsi:

> "What is this imagination, this brand of thinking so often claimed as a basis necessary for appreciation and creative expression, so often confused with the fantastic and unusual? Imagination is a mental activity which - because it is relatively free from realistic demands - enables one to summon up images, feelings, memories, sensations, intuitions. Because of the freedom from immediate practicality, the

> imaginative thinker can rearrange and recombine these mosaics of association in fluid fashion to create new delightful or useful relationships. The essential ingredient is the creative synthesis, the new whole made by combining elements experiences separately. These elements may be conscious or unconscious; in fact it is the access to the unconscious which gives special power to imagination."[242]

Entre l'imagination et la pensée systématique ou logique il n'existe qu'une distinction artificielle.

> "...between imaginative and systematic thought no radical distinction exists; both are a part of imaginative intelligence, a single entity. Reason, says Santayana, is itself a method of imaginative thought, and the only valid distinction between imagination and understanding is a pragmatic one."[243]

Pour apprécier la littérature le lecteur doit employer et ses capacités cognitives et son imagination.

> "Beyond the basic search for information, beyond rational comprehension of facts and ideas, reading with appreciation demands emotional as well as intellectual perceptiveness - a totality of response in the individual, who must comprehend, interpret, and respond."[244]

Essentiellement pour Loban, Ryan et Squire la lecture est une expérience active qui possède une signification comparable à l'expérience de vie. Chez certains lecteurs, disent-ils, l'expérience de l'oeuvre peut même avoir un plus grand impact que l'expérience de la vie. Pour eux c'est à l'importance de l'expérience que se résume l'importance de la littérature.

> "It is this creative two-way process - the author attempting to communicate the experience, the reader reaching out to share it - that is the essence of literature."[245]

Parce qu'elle est expérience, la littérature a une grande valeur.

> "In describing what individuals gain from such literary experiences, we emphasize various things. We speak of the power of literature to delight, to humanize, to develop sensitivity - most teachers, however, agree on at least three major goals - self-understanding, imaginative illumination, and a balanced perspective on life."[246]

Le professeur doit donc devenir un "facilitator".

> "Helping readers relate literature to life is one responsibility of the teacher, but such interaction is possible only if the elements of a book actually touch elements in the reader's experience. Helping students understand how an author achieves artistic unity is another of the teacher's responsibilities, but such understanding builds slowly, requiring experience with literary works varying in degrees of excellence. Appreciation of both content and form can be fostered; it cannot be imposed by royal edict."[247]

L'appréciation, qui ouvre la porte à l'expérience, ne se produit pas de soi; il faut la développer.

> "Beyond the basic competencies of comprehension, students must acquire advanced skills in reading which enable them to explore the full richness of literature."[248]

> "Among the more important abilities to be developed are those involved in seeing relationships between form and content, in perceiving the development of character, theme, symbol, and in detecting the multiplicity of meaning."[249]

Pour bien apprécier la littérature il faut que l'élève soit amené à développer, en plus des habiletés mentionnées ci-dessus, certaines aptitudes importantes.

> "Among the more helpful attitudes to be cultivated are responding with genuineness, suspending judgment, weighing evidence objectively, searching for a plurality of meanings, and fusing intellectual and emotional reactions."[250]

En fin de compte c'est par la lecture que débute l'appréciation de

la littérature.

La lecture par contre n'est pas l'unique activité réservée à la salle de classe. Loban, Ryan et Squire offrent une grande variété de moyens à utiliser pour assurer l'appréciation, en voici quelques exemples:

> "Thematic or topical units deal with values, ideas, and human experiences. In well-organized thematic units, the central experiences with which each selection deals are closely associated with the unifying theme. Topical units also provide opportunities for contrasting similar selections, although usually on a much broader basis.[251]

> "The study of a single classic: Intensive concentration on a single work permits the study of many interrelated concepts in terms of the unified purpose of an entire selection."[252]

> "Presenting literature orally: Many common experiences in literature may be introduced through oral readings by the teacher. Slow learners often respond to the emotional appeal of verse, particularly when it is presented in a dramatic oral interpretation."[253]

> "Providing for variation when teaching a single selection: Much can be done to provide for individual differences, even in teaching a single selection to a total group. ...Some teachers find success in teaching a single work to four or five groups functioning at different levels of learning."[254]

Simmons, Shafer, et West, Decisions about the Teaching of English, démontrent dans un premier temps, qu'il est impossible de mettre sur pied une pratique méthodologique qui ne soit d'abord fondée sur une théorie de la littérature. Ils ne voient aucune raison empêchant les étudiants de participer à la formulation d'une partie de cette théorie, en décidant d'un commun accord du "pourquoi" de la littérature; ils ajoutent qu'il est aussi important de comprendre chaque élève, cette compréhension étant un élément essentiel de

la mise sur pied d'une théorie de la littérature.

Comprendre l'élève, c'est se rendre compte que ses capacités d'apprécier la littérature peuvent se développer au même rythme que ses capacités affectives et cognitives. (Notons que Margaret Early dans "Stages of Growth in Literary Appreciation", étudie l'appréciation et les divers stages qui la caractérise.) Connaître ses élèves c'est aussi se rendre à l'évidence qu'ils ne sont pas des universitaires. Il faut savoir réconcilier les connaissances du professeur avec celles des élèves; il faut également se rappeler qu'ils ne possèdent pas le même montant de motivation que lui.

Pour que l'enseignement de la littérature réussisse, Simmons, Shafer et West recommandent de s'assurer que l'élève possède suffisamment de techniques de base pour jouir de sa lecture; parmi ces techniques de base il est vital d'inclure les techniques qui assurent la capacité et le désir de réagir émotivement et intellectuellement à l'oeuvre lue; cette capacité et ce désir ne sont pas toujours spontanés, ils doivent donc être développés. On facilitera la ou les réactions de l'élève en choisissant un livre à sa portée. Simmons et al. mentionnent, à ce propos, le besoin de respecter le développement émotif (emotional range) de l'élève ainsi que son baggage d'expériences.

Viennent ensuite de nombreuses suggestions pratiques concernant les diverses façons d'approcher l'étude du texte: dont l'unité d'étude à base chronologique (lourde d'inconvénients selon les auteurs), l'étude de genres et l'étude thématique. Ils spécifient également comment enseigner le roman, la nouvelle, la pièce de

théâtre et la poésie. En général, les techniques suggérées semblent respecter à la fois l'intérêt et les capacités du jeune lecteur ainsi que les caractéristiques particulières du genre d'oeuvre étudié. Ils soulignent que la pièce de théâtre est écrite en fonction du jeu, non en fonction d'une simple lecture, il faut donc amener l'élève à la visualiser.

Dans son article "Trois façons d'exploiter le discours théâtral" Marcel Lamarre indique que l'exploitation peut se faire par le texte, le jeu, la représentation. Il faut, dit l'auteur, reconnaître que le théâtre

> "...a ce pouvoir de jeu que possèdent les enfants et les adolescents."[255]

Le professeur ne doit pas se limiter au texte. Sans toutefois le négliger - il faut en découvrir les caractéristiques, l'organisation et le langage, - l'auteur suggère que le professeur passe du texte à la représentation.

Dans "Le chat mange des péripéties... rencontre avec la poésie" publié en 1980 dans Documents Service Adolescence, Jean Rouy reprend cette idée de jeu mais cette fois appliquée à l'enseignement de la poésie tel que pratiqué par J. Charpentreau.

> "J. Charpentreau fait jouer ses élèves d'abord parce que le jeu est le domaine de l'enfant, mais pas uniquement pour cette raison, parce que une langue qui ne joue pas retombe toujours dans les images toutes faites et enfin, parce que jouer permet de souder une communauté. Alors jouons!"[256]

Rouy explique alors quelques-uns des jeux employés par Charpentreau dans le but d'amener les enfants et maintenant les adolescents "à aimer les poètes et leur poésie". Il y a le jeu du 'cadavre exquis',

du 'qu'est-ce que c'est'. Il y a l'imitation, il y a le développement de l'imagination par l'insolite. Or tous ces jeux visent non seulement l'amour de la poésie mais aussi une certaine liberté. Selon Charpentreau

> "...il y a deux choses que les enfants possèdent par dessus tout (...): c'est l'humour et l'inquiétude métaphysique et tout ce chemin vise à une liberté toujours plus grande."[257]

Stephen Dunning dresse une liste de principes à respecter lors de l'enseignement de la poésie: d'abord le professeur doit aimer la lire à haute voix, ensuite, l'oeuvre poétique doit occuper le centre de son enseignement, la biographie, la versification étant secondaires. La terminologie technique de la poésie, telle l'image, la métaphore, doivent être enseignées par induction, grâce à l'expérience. Dunning, recommande de ne pas trop expliquer la poésie; de permettre à l'élève de formuler ses propres idées au sujet de l'oeuvre. L'unité d'étude traitant de la poésie ne doit pas remplacer la lecture occasionnelle d'oeuvres poétiques. Il faut permettre à l'élève de choisir les oeuvres qu'il désire étudier et discuter, il faut le conscientiser du fait que la posée traite de divers sujets. Par des questions bien préparées, l'élève sera amené à découvrir le pouvoir de l'image. Enfin, Dunning rappelle qu'en poésie il ne faut pas demander "que sais-je au sujet de ce poème" mais plutôt "qu'est-ce que j'éprouve" face à cette oeuvre.

Ce tour d'horizon des écrits touchant au domaine de la littérature, de son enseignement et de son étude, démontre clairement qu'il y a bien des manières de parler de littérature tout comme il y a bien des méthodes à employer pour l'enseignant. Quelle méthode, quel discours choisir?

Au risque de n'avoir rien de vraiment nouveau à ajouter, nous chercherons tout de même à développer une méthodologie de la littérature qui serait en somme notre réponse - une réponse nécessitée par un milieu précis - à la question "Comment parler de littérature à des jeunes?" Cette méthodologie prend racine dans certaines idées récoltées lors des lectures résumées dans ce chapitre. Notons tout particulièrement que la méthodologie proposée aura pour prémisses: a) le respect de l'oeuvre (tendance identique à celle des formalistes), b) la nécessité d'établir une relation dynamique entre l'oeuvre et le lecteur au travers d'une pédagogie de la lecture, c) le besoin de fonder cette méthodologie sur une définition de la littérature, d) la recherche d'un objectif à atteindre lors de notre enseignement et en dernier lieu, e) l'ardent désir de respecter le jeune à qui cet enseignement se destine. Ce respect se manifestera, d'abord et avant tout, par le souci que nous avons d'assurer entre lui et l'oeuvre une rencontre intime et féconde.

Chapitre II

Dimensions du problème

L'enseignement de la littérature est-il un problème généralisé? Pour qui est-ce que le problème se pose en Alberta? La situation franco-albertaine favorise-t-elle l'enseignement de la littérature? Voici les questions que nous nous posons dans le deuxième chapitre de notre étude. Répondre à ces questions c'est, en somme, donner les dimensions de l'étude.

L'enseignement de la littérature est source de difficultés un peu partout, y compris dans notre milieu franco-albertain. Nous nous proposons donc de décrire cette situation, son arrière-plan en Alberta puis ailleurs. Cette description est essentielle car elle nous permet de mieux comprendre ce que l'enseignement de la littérature présente comme difficulté.

En Alberta, pour qui le problème de l'enseignement de la littérature se pose-t-il? En d'autres termes, quelles sont les dimensions du problème albertain? Combien d'étudiants albertains ont le privilège - car il s'agit bien, en Alberta, d'un privilège et non d'un droit - d'étudier le français? Selon les statistiques préparées par Monsieur Adrien Bussière, conseiller pédagogique au Ministère de l'Education de l'Alberta, en 1977, 6,241 étudiants albertains, de la maternelle à la douzième année, suivaient des cours de français et

des cours en français. En 1978, le nombre total d'étudiants est monté à 6,797. De ces 6,797 élèves il y en avait 443 en septième, 393 en huitième, 382 en neuvième, 318 en dixième, 273 en onzième et 220 en douzième qui suivaient un cours de français.[1] Ainsi, pour 2,029 élèves du secondaire, au premier et au deuxième cycle, l'enseignement de la littérature est une réalité pour autant que les professeurs concernés acceptent d'y consacrer quelques heures pendant leurs cours de français. Vu le petit nombre d'élèves qui ont l'occasion d'étudier les littératures française et canadienne-française, on risque de conclure que le problème de l'enseignement de la littérature, en Alberta n'est pas très sérieux. Evidemment le nombre d'élèves n'est pas le seul critère à employer pour juger de l'importance du problème.

Pour bien saisir son étendue et sa gravité, il faut élargir notre vision et prendre en considération le fait suivant: aujourd'hui, en Alberta comme ailleurs, l'enseignement de toute littérature est contesté. Certains professeurs de littérature anglaise se demandent "Is literature relevant?" Plusieurs professeurs de littérature française de la Faculté des Lettres modernes de Strasbourg organisaient, en 1975, un colloque ayant pour thème "L'enseignement de la littérature crise et perspectives". Evidemment deux exceptions ne font pas la règle, regardons-y de plus près.

Peu importe la source de la question, tôt ou tard, le professeur de littérature aura à répondre à la question "Pourquoi enseigne-t-on la littérature?". En 1971 Doubrovsky disait:

> "Quand on parcourt diverses universités américaines pour y donner des conférences sur des sujets littéraires,

> l'auditoire est, en général, très poli (mais pas toujours), il écoute patiemment jusqu'au bout (du moins la plupart du temps), mais, au bout, surgit immanquablement, sous une forme voilée ou franche, l'interrogation fondamentale: "Is literature still relevant?" Ce qui veut à peu près dire: La littérature nous concerne-t-elle encore? Quel sens peut-elle avoir pour nous? Je crois que cette question, ou mieux, mise en question n'est nullement propre à l'Amérique. J'ai senti, ces derniers temps, les mêmes réactions, précises ou diffuses, dans bien des universités européennes. Or, cette radicale mise en cause de la littérature nous remet, nous qui prétendons l'enseigner ou la pratiquer, radicalement en cause à notre tour. Dans nos fins comme dans nos moyens, dans le sens que nous attribuons aux études littéraires comme dans les méthodes que nous utilisons. C'est cela qu'il va falloir ici débattre, je ne dis pas résoudre, ce qui serait une vue bien prétentieuse ou bien optimiste."[2]

Selon Doubrovsky, ce ne sont pas seulement les professeurs qui sont mis en cause mais la nature, le sens, la valeur de la littérature elle-même ainsi que les méthodes que nous employons pour l'enseigner. Voilà pourquoi nous choisissons d'inclure, dans une étude ayant pour but d'établir une définition de la littérature et d'en déduire des techniques méthodologiques, une première prise de conscience de la valeur de la littérature pour nos étudiants. Pour répondre à la question "Comment devons-nous enseigner la littérature?" il est essentiel de répondre d'abord à la question "Pourquoi enseigne-t-on la littérature?" Is literature relevant?".

La littérature joue-t-elle encore un rôle? Dans notre monde actuel, tient-elle encore une place? A-t-elle un rôle à jouer, une valeur? Jean Burgos, lui aussi, exprime son inquiétude:

> "Si la littérature passe mal ou ne passe plus, est-ce vraiment parce qu'elle est peu sérieuse, pour les élèves d'aujourd'hui, au regard des visées de la science et de ses applications pratiques? Est-ce vraiment parce qu'elle n'a plus sa place dans un monde où la rentabilité est le premier critère et la quantité la seule mesure?"[3]

Rentabilité, quantité, utilité, voilà trois mots qui, selon Jean Burgos, caractérisent notre monde actuel. Alors, que faire de la littérature qui selon Doubrovsky "...ne 'sert' à rien,"[4] ou encore qui est selon Marius-François Guyard, Recteur de l'Académie de Strasbourg "...proprement, scandaleusement inutile,..."[5] Non seulement la littérature est inutile mais son appréciation ne peut se mesurer. Elle n'est pas non plus rentable. Pourquoi alors nous y intéresser? Evidemment, nous nous en occuperions si nous lui attribuions une utilité du genre: "la littérature est le moyen de préserver la démocratie" ou encore "la littérature est une contestation." Pourquoi devons-nous donc octroyer à la littérature une utilité quelconque, si ce n'est que dans la perspective contemporaine, seule l'utilité, la rentabilité, comme le dit Jean Burgos, sont des valeurs acceptables. Où peut-on bien situer la littérature, son enseignement, si celle-ci est véritablement et "...scandaleusement inutile..."[6]

Cependant, rentabilité et quantité ne sont pas les seuls critères contemporains qui rendent suspects la littérature et son enseignement. Selon Michel Mansuy:

> "Dans une large mesure, c'est la diffusion élargie de la culture qui a produit la crise de la littérature."[7]

Dans cette diffusion de la culture, la culture littéraire comprise dit Mansuy - il faut réfléchir aux

> "...conditionnements que les média font subir à la culture."[8]

Quelle place la littérature peut-elle occuper dans un monde où l'esclavage à la télévision enlève aux lecteurs la capacité et le

goût de transformer le mot écrit en image? Pourquoi faire l'effort de lire, puis d'imaginer alors qu'il suffit d'appuyer sur un bouton, de se caler dans un fauteuil? Pourquoi lire lorsqu'on peut entendre et voir sans effort?

La littérature peut-elle nous attirer à une époque où le plaisir solitaire de la lecture a été relégué aux rangs des plaisirs les moins appréciés? N'oublions pas que: pour aimer lire, il faut savoir lire. Or il est de notoriété publique, qu'en dépit de nos écoles, le taux des illettrés demeure considérable. Combien de professeurs de langue et de composition craignent effectivement que nous soyons en train de préparer des illettrés fonctionnels munis de diplômes couronnant les études secondaires? Comment la littérature saurait-elle intéresser ceux qui ne savent ni n'aiment lire?

Il est évident que la littérature n'occupe plus la place qu'elle occupait il y a à peine 30 ans. Le monde a changé et la question de Doubrovsky, "Is literature relevant" est devenue une des questions importantes de notre époque. Certains seront d'accord avec Marius-François Guyard pour dire que la littérature "c'est de l'inutile qui s'avère en définitive très utile"[9], d'autres s'évertueront à la rendre utile en lui assignant une fonction utilitaire, d'autres encore partageront l'avis de Mary Beauneu:

> "Let me utter the outrageous idea immediately: abolish English as a subject. There. It's out. And let me follow it with this addendum: replace it with 'nothing'. Just let the poor sick thing quietly slip into the night to find its dying place. And let it die.
>
> I predict no one will come to the funeral, either. Not even the English teachers. They'll be scurrying nervously for new certifications...

> English as a subject is dead. Ninety percent of our students killed it decades ago, but it has been denied interment by a tough band of necrophiliacs called English teachers. They have finally failed. They know now what their students knew decades ago...
>
> Right now, English is defined as whatever you do in an English class just as long as you can get away with it. And while it may sound liberating, it's more likely to be exasperating because if it leans toward social issues, a good history course can do it better. If it leans toward human relations, a good psychology course will be more appropriate. If movies, well, why not a film course? If contemporary culture, why not a course in sociology? And if TV is your bag, why not an elective in the mass media?"[10]

Enfin, et telle est notre thèse, d'autres affirmeront que si la littérature n'est pas utile, c'est qu'elle n'a pas à l'être et que là n'est pas la question. Quel que soit le genre de réponse apportée à la question "Est-ce que la littérature est utile?", il est nécessaire d'accepter, comme point de départ - vu le monde actuel - que la littérature telle qu'elle a été définie et enseignée jusqu'à présent risque de produire des êtres qui n'y croient plus.

> "Mais nous sentions aussi que d'autres problèmes se posaient, moins faciles à cerner et d'autant plus inquiétants. Les textes littéraires que nous faisons figurer dans nos programmes, le discours que nous tenons sur eux, les systèmes que nous essayons d'en dégager, nous avons le sentiment qu'ils correspondent de moins en moins à la forme d'esprit de nos étudiants."[11]

Alors, faut-il encore vouloir présenter la littérature? Oui, à condition de prendre le temps de la redéfinir, de découvrir les moyens qui rendront son enseignement plus acceptable. C'est le souci de tout professeur de littérature où qu'il se trouve et quelle que soit la littérature en cause.

Afin de décrire la situation générale de l'enseignement de la littérature, nous avons jugé nécessaire de jeter un bref regard sur

le monde actuel et de voir quelle place elle peut bien y occuper. Cette vision, quoique subjective, resterait désastreusement incomplète si nous ne prenions le temps de voir, plus particulièrement, le monde de l'adolescent, celui de nos étudiants. La question que nous nous sommes posée, à savoir, la littérature tient-elle encore une place dans notre vie, peut aussi se formuler comme suit: la littérature a-t-elle un rapport quelconque avec les étudiants adolescents? Peut-elle concerner un être qui selon Elton B. McNeil est:

> "..an audience with its receivers tuned off. Our early adolescent youth suffers as never before from the driving urge to be older than they now are - to be like the "cool" full adolescents who seem to be so much more able, more knowledgeable, more free and yet more secure."[13]

Pour les adolescents dont les témoignages suivent, que peut signifier la littérature ou son étude?

> "You can tell by looking at them too; their bodies aren't kids' bodies either. It's hard to guess people's age nowadays because everybody looks older; even if they don't, they act older. Everybody's acting one way or another. If you don't act you get lost; the world passes by without you."[14]

> "It's hard to know what you want to do, or be. People say 'Go to school, go to school', but I don't see the value of it all the time. I guess I can't see myself becoming anything at this moment, and no matter what people tell me, I feel like I should have some serious plan that I've given a lot of thought to. But I don't. You rush yourself to grow up. You push, they push, and then when you get there - wherever there is - you realize you've come up out of the ground into, like, an empty cave. There's nothing in it at all. It's just a cold, empty cave. Right now, that's the way the future looks to me. One big empty cave, and in there I'm supposed to find a home, and a career that's going to make me successful. You have to admit, but there are lots of times you wish you still were a little kid nodding at all the questions people ask."[15]

> "...you ask yourself 'What am I doing? What does any of this matter!" And the answer is, it doesn't matter at all. One course is only meant to get you to the next one, and then the one after that, and none of it makes the slightest bit of difference until you're all done. So you can look back and say, "Well I did it, I passed; so now what!" All school is, you know, is the great time passer. It's all a big invention to keep kids from becoming anything. What can you become in this society, until you're 30? You can't do anything real or worthwhile, no matter how many A's you get or how good you talk."[16]

> "...If you want to know what the teenagers on this side of town are doing to pass the time of day, now you got it. We got so many folks here out of work it's enough to blow your mind. I can hear my brain rotting it's been so long I ain't done nothin'. How they let this happen in a country like this, having all these kids walking around the streets, got their hands jammed down in their pockets, head down, like their necks was bent in half."[17]

> "But no one sees us for what we are. First off, teenagers, or whatever you want to call us, are people. Real, live people. I know that sounds strange, but you can't believe how many times I'm treated like I'm a thing. In stores, or the post office, I'm this one's son, that one's classmate, that one's student."[18]

La littérature doit-elle répondre aux besoins de ces jeunes? Quels sont leurs besoins? Pourquoi leur enseignons-nous la littérature? L'adulte a-t-il le droit de décider à l'avance de l'utilité des textes littéraires présentés aux adolescents qui, eux revendiquent justement le droit de choisir ce dont ils ont besoin? En lisant, l'adolescent choisit-il les oeuvres littéraires comme sources des réponses aux besoins pressants qu'il ressent? Si nous répondons par l'affirmative, comment les lui présenter, les lui faire sentir? En dernière analyse ne s'agit-il pas là, une fois de plus, d'une réponse d'adulte qui ne coïncide en rien avec la réalité de l'adolescent. Les questions évoquées ci-dessus cernent le problème général de

l'enseignement de la littérature.

Pour pouvoir répondre à cette profusion de questions il serait fort utile de définir le terme littérature. Si la littérature ne colle ni à la réalité de l'adolescent, ni à la réalité de l'adulte du monde actuel, il se peut fort bien que sa fonction et sa nature aient été mal définis. Dès lors, quelle définition choisir? Il en existe tant que le professeur se trouve dans l'embarras du choix. La littérature est-elle le moyen d'assurer l'épanouissement humain? Est-elle, comme le suggère Pollock dans son article "Transmitting our Literary Heritage" le moyen de transmettre certaines valeurs sociales que nous chérissons tout particulièrement? La littérature est-elle "le miroir fidèle des idées et des sentiments d'un peuple, d'une époque, d'une civilisation"[19]? Est-elle le moyen de retracer le développement de l'homme? Est-elle l'expression de la vie ou encore l'exploration de la vie? Si les critiques littéraires et les experts ne s'entendent pas sur une définition de la littérature comment le professeur de littérature - qui n'a habituellement aucune prétention au titre d'expert - peut-il, dans cette jungle d'hypothèses et de définitions, en trouver une sur laquelle fonder sa méthodologie? Certains trouveront une définition qui leur convient sur laquelle ils élaboreront une bonne méthodologie pour enseigner la littérature. En revanche, d'autres hésiteront entre deux ou trois définitions s'excluant mutuellement; d'autres encore choisiront une définition étroite limitant sévèrement leur activité pédagogique; ou, en désespoir de cause, renonceront complètement. La multiplicité des définitions conduit le professeur de

littérature à vivre des moments d'incertitude qui le mènent à une méthodologie peu précise, ou pire encore à une non-méthodologie de la littérature.

En somme, le problème général de l'enseignement de la littérature est qu'elle se situe difficilement dans le monde actuel, qu'elle n'a guère de place dans celui de l'adolescent et, enfin qu'elle est difficile à enseigner faute d'une définition sur laquelle fonder une approche méthodologique.

Jusqu'ici nous n'avons envisagé que la littérature et son enseignement, que la question de la valeur de la littérature et de la nécessité de l'enseigner. S'il est difficile de répondre à la double question 'pourquoi la littérature, pourquoi l'enseigner?' n'est-il pas plus difficile encore de répondre à: "Qu'est-ce que la littérature?", "Comment l'enseigner?". Or ces questions s'entremêlent inextricablement: le "pourquoi" et le "comment" étant directement reliés au "quoi", c'est-à-dire à la définition de la littérature. D'ores et déjà, il est évident qu'une définition de la littérature doit être donnée; tel est l'objet du troisième chapitre de notre étude. Pour l'instant, fidèle à la logique de notre réflexion, observons la situation franco-albertaine.

Cette situation favorise-t-elle la littérature et son enseignement? Pour répondre à cette question il faut d'abord souligner que le problème de la littérature et de son enseignement, en Alberta, est à la fois particulier et général. Le problème est général car il correspond à la tendance évoquée plus haut. En Alberta, comme ailleurs, la littérature n'a guère de place dans le contexte actuel.

Vu le rôle prépondérant du développement des ressources naturelles, vu la part du roi que l'on octroie à l'économie et à son développement, il est logique que le climat socio-économique présent soit plutôt porté vers la rentabilité, la quantité, l'utilité et le gain; ceci ne favorise ni l'oeuvre littéraire, ni son enseignement. De plus, en Alberta comme ailleurs, l'adolescent ne s'y intéresse guère car, comme les autres, il est en quête de son identité, ce qui revient à dire qu'influencé par son milieu social, la littérature répond mal à ses besoins. En dernier lieu, la pédagogie de la littérature manque d'orientation et les professeurs se sentent mal à l'aise ne sachant ni qu'enseigner ni comment.

En Alberta, l'enseignement du français et de la littérature, sont des cas particuliers qui résultent du milieu culturel minoritaire. Les difficultés rencontrées sont dues à la pénurie de matériel pédagogique approprié, au manque de préparation des professeurs de français, à une compétence linguistique limitée, au manque de motivation et d'intérêt des élèves.

Quelle préparation les professeurs de littératures française et canadienne-française reçoivent-ils en Alberta? Si incroyable que cela puisse sembler, avant 1974-75, il n'existait aucun cours de méthodologie pour ce sujet en Alberta. Les professeurs désireux d'enseigner le français comme langue première et sa littérature recevaient, pour la plupart, une formation qui les préparait surtout à enseigner le français comme langue seconde. Or il est assez évident que même une excellente préparation comme professeur de langue seconde ne suffit pas au professeur qui doit enseigner la littérature. Bon nombre de

professeurs avaient l'occasion d'étudier la littérature comme telle. Notez, cependant qu'une connaissance plus ou moins approfondie de la littérature n'est pas non plus suffisante pour celui qui se destine à l'enseigner de la septième à la douzième année. Connaître la littérature ne signifie pas nécessairement savoir l'enseigner. Le professeur désireux de mieux se préparer à l'enseignement de la littérature, dans la majorité des cas et dans la mesure du possible, devait aller chercher ailleurs cette préparation. Ainsi, de façon très générale, il est possible de conclure qu'en Alberta, avant 1974, il était difficile de bien se préparer pour l'enseignement de la littérature de langue française, et ce pour la simple raison que les moyens d'obtenir une telle préparation n'existaient pas ou à peu près pas. Si les professeurs de français et de littérature ont survécu et souvent même bien réussi c'est grâce à leur zèle, à leur débrouillardise et aux efforts faits par l'A.E.B.A. (L'association des éducateurs bilingues de l'Alberta) ainsi qu'aux efforts d'excellents professeurs venus d'un peu partout en dehors de la province.

Notre description générale de la situation franco-albertaine serait nettement incomplète sans quelques commentaires rapides au sujet de la pénurie de ressources et de matériel pédagogique appropriés. Tout le matériel pédagogique employé lors de l'enseignement de la littérature est d'origine française ou québécoise. Or le niveau de difficulté de la langue ne convient pas toujours à nos étudiants franco-albertains du secondaire. Par exemple, une anthologie de nouvelles ou encore un manuel d'histoire littéraire préparé pour des élèves de France en neuvième ou dixième ne pourra être utilisé, en

Alberta, que par les élèves de douzième vu le niveau de langue employé. Les résultats sont évidents. Bien que la langue soit à la portée de nos élèves de douzième, les sujets, les idées, la présentation et le niveau d'intérêt ne le sont pas. De plus, le matériel pédagogique en provenance du Québec ou de France convient mal à nos élèves car les milieux et les climats culturels auxquels ils sont destinés ne coïncident pas avec ceux de l'Alberta. Un thème, une idée susceptibles de passionner un jeune Français ou un jeune Québécois, n'auront, le plus souvent, aucun succès auprès du jeune Franco-albertain de même âge: les pièces de Michel Tremblay qui semblent jouir d'une grande popularité auprès des adolescents du Québec n'intéressent que peu les Franco-albertains. Ne connaissant pas et n'ayant pas vécu le climat culturel et familial que Tremblay dépeint dans ses oeuvres, nos jeunes Albertains, loin de s'y retrouver, s'y perdent. Or ce n'est pas une simple question de langue mais bien une question de mentalité. Tant qu'une littérature de l'Ouest canadien ne se développe pas, que les professeurs de littérature de l'Ouest ne créent pas de matériel pédagogique répondant aux besoins de nos élèves par le choix et la variété, à leur capacité linguistique et à leur mentalité, l'enseignement de la littérature demeurera un sérieux problème.

Ayant mentionné, à plusieurs reprises, la compétence linguistique de nos élèves, il serait bon de décrire le problème créé par le manque d'intérêt manifesté par nos élèves face à la langue, à son apprentissage. En notre qualité de membre du bureau des examinateurs de la compétence linguistique des élèves à la Faculté Saint-Jean, nous avons souvent eu l'occasion de comparer la langue parlée et écrite de nos

étudiants francophones universitaires à celle de jeunes Québécois et de jeunes Français. Les universitaires albertains ne possèdent pas, en général, la même compétence linguistique que leurs homologues. Les anglicismes abondent, leurs phrases sont gauches, leur vocabulaire limité. Les mêmes remarques s'appliquent aux élèves du secondaire. Nous n'avons qu'à nous promener dans les couloirs de nos écoles bilingues pour en avoir la preuve. Baigné dans un milieu où la langue de tous les jours est l'anglais, le jeune Franco-albertain ne peut résister à l'influence de la langue qu'il entend toujours et partout. Soulignons aussi que cette immersion en milieu anglais n'aide pas, non plus, à motiver nos Franco-albertains à parler davantage le français. Qu'ils le veuillent ou non, les parents et les éducateurs francophones sont trop souvent forcés d'en arriver à la conclusion suivante: pour un trop grand nombre de nos étudiants, l'étude de la langue française et son utilisation sont une imposition qu'ils subissent bon gré mal gré. Il en résulte que le professeur de littérature se trouve obligé à intéresser et à motiver les élèves qui bien souvent ne veulent pas et ne savent pas lire en français. Ajoutons à ceci un texte peu approprié aux intérêts, au niveau linguistique, à la mentalité des élèves en question et nous avons un bon aperçu du problème auquel les professeurs de littérature doivent constamment faire face.

Ajouté aux problèmes relevés ci-dessus, il y a une situation de fait. En Alberta, le français est la langue d'une minorité; celle-ci dans l'espoir de maintenir son identité dans un milieu majoritaire se replie sur elle-même afin de concentrer ses efforts contre

l'assimilation. Elle cherche à préserver, à garder, à maintenir une langue, une culture, une mentalité, une façon de faire et de vivre. Quel meilleur moyen que l'éducation, c'est-à-dire l'enseignement d'une langue, d'une culture et de sa littérature. Ainsi, dans le contexte minoritaire albertain, la littérature est très souvent perçue comme étant un moyen de préserver, de maintenir langue et culture. Dans un sens très réel, la littérature est un simple prolongement de la langue; le jeune Franco-albertain lit, non parce qu'il a le goût de lire mais bien pour maintenir ou pour apprendre sa langue. Dès lors, la leçon de littérature risque de devenir un genre de fourre-tout dans lequel on insère vocabulaire, prononciation, lecture, composition, et grammaire; la littérature proprement dite étant reléguée au deuxième, troisième, voire au quatrième plan. Notez cependant qu'il n'est pas dans notre intention de minimiser les efforts que font professeurs et éducateurs dans le but de maintenir et même de faire rayonner la langue. Ce qui nous inquiète particulièrement c'est l'usage que l'on fait de la littérature comme moyen pour en arriver à ces fins.

Résumons brièvement le tableau que nous venons de brosser et réunissons-en les éléments. En Alberta, la littérature et son enseignement est un problème car elle se situe mal dans le contexte social, dans le monde de l'adolescent et elle occupe une place encore mal définie dans le domaine de la pédagogie. De plus, certains aspects de la situation minoritaire franco-albertaine: pénurie de matériel pédagogique approprié, formation quasi inexistante des professeurs de littérature, compétence linguistique et intérêt des élèves limitent l'apport de la littérature et son enseignement.

Une prise de conscience de tous ces problèmes et de bien d'autres encore, nous motive à examiner de plus près la question de l'enseignement de la littérature française et canadienne-française en Alberta; voilà pourquoi nous cherchons à développer une définition de la littérature, un objectif pédagogique général, une liste de conditions essentielles à respecter et quelques techniques méthodologiques.

Chapitre III

La nature et la fonction de la littérature

Dans le deuxième chapitre nous avons décrit le problème posé par la littérature et son enseignement justifiant ainsi la raison d'être de notre étude. Rappelons que la question fondamentale que nous posons est la suivante: grâce à l'analyse de la nature et de la fonction de la littérature, pouvons-nous découvrir, élaborer et étudier, en plus de quelques conditions fondamentales pour l'enseignement efficace de la littérature, quelques techniques méthodologiques à employer lors de l'enseignement de la littérature française et canadienne-française aux étudiants franco-albertains du secondaire. Notre troisième chapitre est centré sur l'étude de la nature et de la fonction de la littérature.

Le besoin de définir la littérature

La tâche que nous nous assignons n'est pas des plus faciles, mais elle paraît essentielle. Afin de donner une base solide à la méthode, - le 'comment enseigner la littérature' - , nous croyons qu'il faut d'abord préciser le 'quoi' et le 'pourquoi' de la littérature.

> Unfortunately, it is not possible to consider matters relating to the "how" of teaching anything until the "what" and the "why" of the matter have been decided. Too often, we have seen students preparing to be teachers, and teachers who have been teaching for a number of years, become concerned only with the "how", neglecting the development of a basic philosophy of teaching the subject; if they had considered their philosophy of teaching more carefully in the first place, many of the "how" questions that plagued them would probably have been answered. ...Therefore, we hope that you will look carefully at the various

> définitions of English, and either choose the one that seems most appropriate to the students you are teaching, or develop one of your own that meets your own particular philosophy.[1]

Quelle est cette "...philosophie de base qui sous-tend l'enseignement du sujet;"[2] dont parle John S. Simmons. Il s'agit, entre autres, de notre façon de percevoir la matière que nous enseignons. Pour le professeur de littérature, il s'agit en somme de définir ce qu'est pour lui la littérature, de préciser ce qu'il va enseigner. Il faut aussi, qu'il établisse le but, l'objectif de son enseignement.

Comme le temps employé à développer une définition satisfaisante de la littérature ne semble pas toujours donner de résultats pratiques, immédiats et mesurables, nombreux sont ceux qui n'en reconnaissent pas l'importance. A notre avis, la définition que nous choisirons influencera nécessairement, dirigera même, non seulement le choix du contenu à enseigner et la façon d'organiser ce contenu, mais aussi et surtout, la raison et la manière de l'enseigner. Songez au professeur pour qui la littérature n'est que source de vocabulaire; il l'enseignera de façon à augmenter le lexique de l'élève. Lors de la lecture d'une nouvelle, le professeur limitera ses explications à présenter des mots nouveaux, à les expliquer, et à les faire mémoriser. L'objectif pédagogique de ce professeur n'est autre que d'amener l'élève, par le truchement du texte littéraire à découvrir et à acquérir un nombre imposant de mots nouveaux. Ce professeur, de toute évidence, fonde sa méthodologie et son objectif sur une définition de la littérature comme moyen d'enrichir le lexique du lecteur. Pour évident que soit cet exemple, il n'en cache pas moins une réalité très importante: notre définition

de la littérature est à la source de la méthodologie employée et de l'objectif visé.

Nous croyons que l'importance d'une bonne définition de la littérature est telle que sans cette définition nous ne pouvons ni formuler un objectif convenable à son enseignement ni développer les techniques pédagogiques nécessaires pour l'atteindre.

> "In describing earlier some of the conflicting aims in teaching literature, we noted the importance of developing your own philosophy, especially concerning the "what" of literature and the matters of "to whom" and "why". "Why" grows out of your view of "what" the literary experience is and "whom" you see as an audience for your work. How you use the suggested methods and techniques should grow out of your view of "what", "to whom", and "why".[3]

En d'autres termes nous ne pouvons pas passer à la pratique sans avoir établi une théorie valable. Ce que nous cherchons à construire ce sont des stratégies méthodologiques solidement ancrées dans une théorie bien définie.

Cette définition de la littérature, devons-nous la choisir ou devons-nous la créer de toute pièce? Bien qu'il puisse sembler plus facile de la choisir, tel n'est pas le cas. Comment choisir dans cette profusion de définitions celle qui nous convient le mieux, celle qui colle le mieux à notre situation particulière? Le choix étant difficile, nous nous tournons vers la possibilité de créer notre propre définition. La création d'une définition personnelle de la littérature n'assurera-t-elle pas une définition qui réponde mieux à nos besoins, aux besoins de nos élèves, de notre milieu? N'aurons-nous pas aussi l'avantage de fonder notre méthodologie sur une définition à laquelle nous croyons véritablement parce qu'elle

résulte de beaucoup de travail et de réflexion? Si nous optons pour le création d'une définition personnelle, comment allons-nous procéder pour la créer? Nous la créerons après avoir analysé, comparé et opposé plusieurs autres définitions. C'est ainsi que nous espérons obtenir le meilleur de deux mondes.

L'étude de diverses définitions de la littérature

Lors de nos lectures, nous avons rencontré bon nombre de définitions de la littérature. Parmi celles-ci nous avons effectué un choix assez limité de définitions à analyser, le critère principal qui nous a guidé est le suivant: retenir les définitions susceptibles d'être le plus souvent utilisées par les professeurs de littérature dans notre milieu minoritaire albertain. Nous avions aussi le désir de regrouper sous quelques grandes rubriques, les définitions qui se ressemblent entre elles. En tenant compte de ces exigences, voici les cinq catégories de définitions que nous avons retenues: la littérature est le véhicule d'une certaine réalité culturelle et sociale; la littérature est le moyen d'acquérir et de préserver une langue; la littérature est un moyen de formation humaine; la littérature constitue l'histoire de l'homme et, en dernier lieu, la littérature exprime la contestation et la libération. Nous nous proposons de les présenter, de les illustrer et de les analyser en détail.

La littérature, disent certains experts et certains éducateurs, est un véhicule de culture, le moyen par excellence de transmettre un héritage culturel et social.

> "We must accept our responsibility to give the student the best values of our cultural tradition, in the second place, because if we do not he will be forced to accept

> another and a grossly inferior tradition. The choice today is not between our culture and no culture; the choice today is between our way of life and other ways of life. More specifically, the choice today is between the Hebraic-Christian-democratic culture which is our American heritage, and a fascist culture which is aggressively conscious of itself and of the educational techniques through which its mass patterns of actions and its barbarous standards of value may be made attractive to the youth of the world.
>
> Today, therefore, it is imperative that as teachers of English we accept the full responsibility which American society has given us to transmit to the youth of America its literary heritage." [4]

Dans son article "Literature and growing up", Robert B. Heilman reprend sensiblement la même pensée.

> "To say this much is to pose the general problem of the relation of literary experience to the achievement of adulthood (and, to continue the political reference, to the adulthood without which a democracy cannot survive)." [5]

Véhicule d'un héritage culturel et social particulier, voilà le caractère que ces deux auteurs attribuent à la littérature. Pollock précise qu'il s'agit en effet de la culture judéo-chrétienne et démocratique. Inutile d'insister sur le fait que le choix d'héritage véhiculé peut varier. En Alberta, le professeur qui adhère à cette perception de la littérature la verra comme étant le seul véhicule capable de transmettre notre héritage canadien-français. Puisque dans le contexte minoritaire albertain, transmettre signifie par extension préserver, le professeur attribuera à la littérature le rôle de sauvegarde de la culture.

De façon pratique, cette définition de la littérature donnera naissance à un choix d'oeuvres, à une méthodologie, et à un objectif très particuliers. Seules les oeuvres qui reflètent l'héritage

culturel ou social à transmettre seront choisies. Du point de vue méthodologique et du point de vue de l'objectif à atteindre, le professeur aura comme priorité de faire accepter son choix d'oeuvres, par les étudiants. Il devra ensuite insister sur la nécessité, non seulement de faire comprendre le climat culture et social de ces oeuvres mais aussi sur le besoin de faire accepter et de faire vivre les valeurs et l'héritage que ces oeuvres transmettent.

De la littérature comme véhicule d'un héritage culturel et social particulier à la littérature qui porte une langue particulière il n'y a qu'un pas à franchir. Pour certains, la littérature française et canadienne-française est la source de la langue française, le "reposoir" si vous voulez de la langue, donc le moyen ultime de la préserver et de la transmettre. La littérature devient donc source de grammaire, de vocabulaire, de structures de phrases. L'étude de l'oeuvre procure l'occasion de vanter les beautés et la pureté de la langue, d'examiner les phrases bien tournées ou encore de les faire imiter; elle se résume à une étude du style et des moyens d'expression de l'auteur, l'étude de l'oeuvre devient en somme un exercice de langue.

D'autres partagent l'avis de B. Pingaud qui, citant Sartre et Marcuse, déclare que la littérature, comme tout art d'ailleurs, constitue "le Grand Refus, la protestation contre ce qui est".[6] On octroie donc à la littérature "la fonction contestatrice et libératrice."[7] Définie ainsi, la littérature ne risque-t-elle pas de plaire à l'adolescent qui est, lui-même, en contestation presque constante contre tout ce qui l'envahit? Si la littérature, définie

de cette façon, répond à un besoin vital de l'adolescent n'avons-nous pas là une définition qui mérite d'être à la source de notre méthodologie et de l'objectif que nous nous proposons d'atteindre lors de notre enseignement de la littérature?

Si la littérature peut répondre aux besoins de liberté et de contestation du jeune, ne peut-elle pas aussi répondre à son besoin de développement humain? La littérature n'est-elle pas un précieux instrument au service du développement humain de tout homme?

> "...they (the pleasures of imaginative reading) help bring out a potential humanity, lead the individual toward his full status as a human being - in a word, help him to mature or grow up. By growing up, clearly I mean the realizing of certain qualities or attitudes that are potentially present in man but that have to be cultivated if he is to become truly "human".[8]

La littérature n'est-elle pas le moyen d'aborder les grandes valeurs et les grands problèmes humains.

> "I am reminding myself, of course, that the study of literature is a humanistic study, and that in studying literature at any level, we are necessarily concerned with human values. Literature is, as Kenneth Burke described poetry, "equipment for living", and underlying its study are such eternal questions as: What is the good life? What do men do with their lives? What do men live by and for?" [9]

Selon Serge Doubrovsky, le langage littéraire est "la voix de l'aimer et du mourir".[10]

> "Voix qui, malgré les réponses institutionelles et contre elles, demande inlassablement, en tous temps, sous tous les régimes: Comment vivre? Pourquoi mourir? Qu'en est-il du sens de l'être? Voix d'un au-delà et d'une subversion du réel, d'une révolte et d'une transcendance."[11]

> "Le "beau conte d'amour et de mort" dont il est question au début de Tristan n'indique point le thème d'une oeuvre particulière: il ouvre et délimite le champ même de la littérature."[12]

Nombreux sont les éducateurs qui adhèrent à la littérature comme moyen de formation humaine, comme moyen d'accéder aux réalités et aux valeurs universelles de l'homme, et pour cause. Qui d'entre nous ne cherche pas à mieux comprendre ce que signifie pleinement être "homme". Comme éducateurs, n'avons-nous pas la tâche de préparer les futurs citoyens du monde? C'est sans doute pourquoi bon nombre de professeurs de littérature ont comme objectif de leur enseignement le développement humain de leurs élèves. Ils étudient la littérature de façon à faire entendre à leurs élèves cette "voix de l'aimer et du mourir"[13] dont parle Doubrovsky. Lors d'une leçon de littérature ils discutent de vie, de mort, d'aliénation, de liberté, d'amour. Par le truchement de la littérature l'élève apprend à se connaître, à connaître son monde, à connaître l'autre et à connaître la vie. Il comprend ses propres sentiments d'aliénation grâce à la poésie de Nelligan. Il découvre le sens de la responsabilité envers autrui grâce à St-Exupéry. En somme, grâce à la littérature, l'élève pourra croître, et s'humaniser. La littérature humanise, il est vrai, et nous ne saurions le nier. Elle permet même à l'homme de fouiller les profondeurs de sa psyché et d'y découvrir toute la richesse et toutes les étapes de son évolution.

Ainsi la littérature est aussi l'histoire de l'Homme ce qui nous donne notre cinquième définition, la dernière à laquelle nous nous arrêterons.

> "La littérature est le miroir fidèle des idées et des sentiments d'un peuple, d'une époque, d'une civilisation."[14]

La littérature est même plus que cela au dire de C.G. Jung car

> "He (the artist) has plunged into the healing and

> redeeming depths of the collective psyche, where man is not lost in the isolation of consciousness and its errors and sufferings, but where all men are caught in a common rhythm which allows the individual to communicate his feelings and strivings to mankind as a whole."[15]

Parce que l'artiste - y compris, le littérateur - retourne aux sources et qu'il y découvre l'universel, et parce que l'artiste transmet dans son oeuvre ce qu'il a découvert, l'art devient l'expression de l'Homme, de ce qu'il a été, de ce qu'il est et sans doute de ce qu'il va devenir, ce qui pousse Jung à dire,

> "It is obvious enough that psychology, being a study of psychic processes, can be brought to bear on the study of literature, for the human psyche is the womb of all the arts and sciences."[16]

"...Miroir fidèle des idées, et des sentiments d'un peuple, d'une époque, d'une civilisation"[17] et miroir fidèle de l'évolution psychique et spirituelle de l'homme, la littérature est peut-être la véritable et la seule Histoire de l'homme.

Le professeur qui adhère à cette perception de la littérature n'aura-t-il pas le désir de limiter son choix d'oeuvres à celles qui présentent une évolution marquée dans la pensée et dans l'évolution de l'Homme? N'aura-t-il pas aussi tendance à traiter l'oeuvre en question comme un moyen d'en arriver à la discussion, à la découverte des grandes étapes de l'évolution psychique, spirituelle et intellectuelle de l'Homme? Et , en dernier lieu, ce même professeur n'échappera-t-il pas difficilement au désir de faire de l'Histoire, car tel sera son objectif étant donné la définition de la littérature à laquelle il s'attache?

Comment choisir parmi tant de définitions valables une seule définition qui nous convienne? Plusieurs des définitions présentées

répondent à des besoins pressants. D'autres conviennent tout particulièrement à notre milieu minoritaire bien que celles-ci aient le désavantage d'exclure d'autres définitions valables. Par exemple, comment pouvons-nous rejeter la littérature comme outil au service de la formation humaine en faveur de la littérature comme véhicule d'un héritage culturel et social particulier. C'est en essayant d'arrêter notre choix que nous nous rendons compte d'un fait très important et que nous n'avions pas encore perçu. Les cinq catégories de définitions présentées dans notre étude possèdent une caractéristique commune: toutes font de la littérature un outil au service d'un concept, d'un idéal jugé supérieur que ce soit le développement humain ou la transmission d'un héritage social et culturel, que ce soit la langue ou la contestation. La littérature comme telle n'est jugée valable qu'en fonction des services qu'elle rend à cette autre entité.

Revoyons brièvement les définitions données pour juger jusqu'à quel point ce commentaire s'applique. Lorsqu'un professeur définit la littérature comme véhicule d'un certain héritage socio-culturel, la littérature est mise au service d'une perception particulière de la "bonne société". La littérature sera donc enseignée à titre de moyen de transmettre l'héritage et les valeurs socio-culturelles que l'on juge acceptables. L'entité littéraire se perdra dans un amas de discussions et d'informations visant à mettre en relief l'héritage et les valeurs en question. Cette définition de la littérature risque donc de mener à la socialisation et non pas à l'étude de la littérature. D'autre part, celui qui définit la littérature comme source et refuge de la langue risque de ne pas enseigner la littérature mais

la langue. Or il existe d'excellents moyens d'enseigner la langue et il est tout-à-fait injuste de limiter la littérature à une telle fonction. Que dire de celui qui prétend que la littérature est nécessaire au développement humain? Si nous avons quelque peu à coeur le développement de nos élèves, cette définition semble s'imposer. Pour l'éducateur, l'élève n'est-il pas la cible de tous ses efforts? Tout devient outil, instrument de son développement et de sa croissance y compris la littérature, le moyen par excellence d'assurer son humanité. Mais qu'adviendra-t-il de l'entité littérature? Ne sera-t-elle pas perdue dans une profusion de commentaires d'ordre philosophique, ontologique et psychologique? Munis d'une telle définition de la littérature nous ferons de tout sauf de la littérature. La littérature est-elle au service de la contestation? Devons-nous l'étudier tout simplement dans le but d'y découvrir les armes contre une quelconque injustice? Ou encore, la littérature est-elle au service de l'histoire humaine? Allons-nous l'employer comme un simple pont qui nous permette de traverser les âges en nous arrêtant ici et là pour admirer une étape en particulier ou pour applaudir une quelconque idée? Non! La littérature n'a pas à être au service de quoi que ce soit car la littérature n'est pas un outil.

> "C'est d'un constat que je partirai, la triste constatation d'une littérature réduite trop souvent, par les besoins de l'enseignement à tous ses niveaux, à l'état de lieu privilégié de tous les inventaires préludant à l'apposition des scellés:
> - inventaire méthodique des antécédents et des précédents historiques qui, de paternité en paternité, a tôt fait de remonter toutes les filières de tous les thèmes et de tous les motifs pour faire de l'étude textuelle une variante à rebours de la généalogie biblique;

- inventaire des genres et des styles qui, à l'affût des recettes, des sauces et des assaisonnements, plutôt qu'inviter à la dégustation de l'oeuvre, préfère s'attacher à l'analyse chimique de sa cuisine, voire de son arrière-cuisine;
- inventaire des oeuvres entendues comme productions obligées d'un producteur suspect appelé auteur, c'est-à-dire responsable des écrits qu'il commet, et qui conduit tout droit à chercher l'homme derrière le texte réduit au rôle de mouchard;
- inventaire des matériaux, soigneusement numérotés, du texte enfin considéré pour lui-même mais si bien aseptisé et coupé de toute relation extérieure, si bien privé d'air et de lumière qu'il ne saurait être question, même un instant, d'habiter son espace."

Cette littérature d'huissiers, comment se ferait-elle entendre et quel auditoire normalement constitué accepterait-il de s'y laisser prendre? Dans quel dessein, avoué ou inavouable, pour quel service, vers quel plaisir? J'avoue que je ne le vois pas.[18]

D'un côté, une littérature de fossoyeur, de l'autre une littérature de piètres cuisiniers. Encore suis-je optimiste dans l'un et l'autre cas, quand plus généralement le texte littéraire, réduit au seul état de document historique, sociologique, politique ou bien psychologique, voire psychiatrique, n'est plus utilisé que comme rampe de lancement de discussions d'autant plus oiseuses qu'un tel document n'est pas scientifiquement pur et que chacun, ce qui ne manque pas d'arriver, peut aisément trouver dans cette auberge ce qu'il veut bien y apporter et n'y rien trouver s'il y vient les mains vides. Et je crains fort que cette littérature-prétexte, qui est négation pure et simple de l'acte littéraire et de la fonction littéraire, et de la réalité littéraire, non seulement ne contribue à accroître toujours davantage le malaise avoué par bon nombre d'enseignants du second degré, mais ne contribue surtout à discréditer pour longtemps, au delà de son enseignement, la signification même de la littérature." [19]

On ne peut pas être plus violent en ce qui concerne l'usage que l'on fait présentement de la littérature. En donnant à la littérature la place de l'outil nous discréditons "la signification même de la littérature" [20] et nous en faisons une "littérature d'huissiers."[21]

Nous croyons que le problème provient de ce que toutes les

définitions données dans cette étude confondent la nature et la fonction de la littérature. Or la littérature est et elle agit. Notez que nous admettons volontiers que la littérature a plusieurs fonctions, nous le soulignons même. Cependant ces fonctions ne constituent pas la nature de la littérature. Les fonctions de la littérature résultant d'une rencontre entre le lecteur et le texte littéraire. Or, la littérature existe au-delà de cette rencontre. Ainsi, en définissant la littérature comme une entité qui donne la priorité aux effets, aux résultats qu'elle doit produire, nous faussons la perception de la nature foncière de la littérature. Nous la transformons en moyen pour atteindre un but, au lieu de la prendre telle qu'elle est en elle-même: un but en soi. Nous faisons en sorte qu'elle devienne un outil dont l'importance varie selon l'utilité qu'on lui attribue.

Cette vision utilitaire, cette littérature "d'huissiers" pour reprendre le si bon mot de Jean Burgos, donne naissance à un enseignement où la littérature se voit reléguée au service de la langue, de la société, de l'individu et même de la morale et de la foi. Nous valorisons tout sauf la littérature.

La littérature, en son essence, n'est pas outil, elle n'est pas non plus moyen. En un mot, son importance relève de ce qu'elle est, non de ce qu'elle fait.

Une définition personnelle de la littérature

Alors, qu'est-ce que la littérature? Prenons bien garde de souligner que nous sommes à la recherche d'une définition de sa NATURE.

Comme nous venons de l'indiquer, la littérature est une entité importante en soi et pour soi: la littérature est donc une entité dynamique qui s'inspire de la vie sans être la vie. Telle est notre définition personnelle. Afin d'éliminer toute ambiguïté, expliquons soigneusement chaque élément de la définition.

Que signifie le terme "entité"? Le dictionnaire Robert définit le terme "entité" de la façon suivante: "Objet considéré comme un être doué d'unité matérielle alors que son existence objective n'est fondée que sur des rapports".[22] Quelle que soit notre façon de percevoir la littérature nous ne pouvons nier que l'oeuvre littéraire est l'ensemble de divers éléments tels que: les personnages, l'image, le thème, le lieu, le temps, l'action, la progression, la langue, etc. Nombreux et variés, les divers constituants de la littérature s'entremêlent et se marient; de cette fusion résulte la totalité que nous appelons l'oeuvre littéraire. A notre avis, la littérature possède donc une unité fondamentale basée sur les rapports qu'entretiennent, entre eux, ses constituants; d'où notre décision de considérer la littérature, l'oeuvre littéraire comme une "entité".

En choisissant ce terme, nous espérons souligner que la littérature est la combinaison et l'interpénétration, l'union intime, de nombreux éléments; de cette fusion résulte une entité vivante, importante en soi et pour soi, une totalité autonome.

> "Or, avoir foi dans la chose littéraire, c'est accorder pleine valeur et donner pleine adhésion non au contenu du discours littéraire mais bien à l'acte littéraire entendu comme conversion à une réalité nouvelle, autonome même si elle participe à la fois de la réalité du vécu du moi créateur venant s'informer dans un discours, et de la réalité historique, économique et

> matérielle venant infléchir ce discours qu'elle motive et gouverne toujours de quelque façon; réalité de l'oeuvre qui suit son propre temps, organise son propre espace, développe ses propres lois,..."[23]

Si nous affirmons que la littérature est une entité autonome, nous sommes dans l'obligation de relever et d'étudier ce qui peut limiter cette autonomie. Nous remettons à plus tard l'étude de ce qui constitue ces limites.

Dans notre définition personnelle, nous avons avancé que cette entité est dynamique. D'où provient ce dynamisme, sinon de la vitalité des éléments qui constituent la littérature. Chaque élément vit et respire. Chaque élément possède une énergie qui lui est propre. Par exemple, les personnages évoluent et se développent. Les conflits se perpétuent ou disparaissent et l'image se déploie ou se métamorphose. Tout en littérature vit. A côté de cette activité que nous attribuons aux éléments isolés, il existe aussi ce que nous appelons une activité de participation ou ce que Jean Burgos appelle "des jeux de forces vives",[24] c'est-à-dire l'activité qui résulte de l'interaction de tous ces éléments.

> "Or, il apparaît qu'épouser sympathiquement les mouvements profonds d'une écriture, se laisser porter par le dynamisme qui l'habite, c'est aussi se mettre mieux à même de saisir dans le texte non point des assemblages de formes vides mais des jeux de forces vives qui fond de lui non un objet inerte mais un organisme vivant,..."[25]

Un merveilleux exemple de ces "forces vives"[26] ne serait-il pas le jeu des personnages qui, par leurs actions, peuvent réduire ou augmenter les conflits et qui, en vertu de leurs personnalités, peuvent vivre avec plus ou moins d'intensité une action qui, à son tour, varie selon le temps et le lieu? Dotés d'une vitalité et d'une

activité qui leur sont propres, les constituants de la littérature s'agencent, s'entrepénètrent, se marient produisant des "jeux de forces vives"[27], c'est-à-dire une énergie nommée littérature. La littérature est donc, à notre avis, une entité dynamique; selon Jean Burgos, elle est un organisme vivant, le résultat du flux et du reflux des éléments qui en constituent l'unité foncière.

Selon notre définition, cette entité dynamique s'inspire de la vie sans être la vie. Il existe donc une différence entre la vie que nous vivons en réalité et celle que nous vivons par la lecture.

> "Les éléments d'un texte littéraire sont autrement disposés que dans la vie: moins de temps faibles, pas de temps morts, d'autres rythmes, d'autres rapports entre les matériaux structurels."[28]

C'est cette séparation entre la littérature et la vie qui pousse Jean Burgos à dire que la littérature s'échappe, tout en participant au "monde intérieur dont elle émane et du monde extérieur qui la conditionne",[29]. Ainsi, la littérature n'est pas la vie bien qu'elle s'en inspire pour créer les divers éléments qui la constituent.

Comment la littérature emploie-t-elle la vie? Ce que la littérature prend à la vie, elle le choisit et ce choix même la différencie de la vie.

> "Literature is Man's exploration of man by artificial light, which is better than natural light because we can direct it where we want it."[30]

De plus, ce que la littérature choisit, elle le change, le modifie, le transforme.

> "C'est peut-être un postulat, mais il me semble qu'en général on n'écrit pas pour décrire, on n'écrit pas pour transcrire ou pour copier, on écrit pour changer, pour transformer."[31]

Voilà sans doute pourquoi Alain Meyer affirme que "L'oeuvre n'est pas un simple redoublement du monde, elle apporte plus que ce qui est".[32] C'est peut-être aussi de cette façon qu'il faut comprendre Malraux lorsqu'il dit "l'oeuvre est (...) une rectification du monde".[33]

C'est parce que la littérature choisit, transforme, modifie la vie dont elle s'inspire, qu'elle est création. Pour Jean Burgos la littérature est "un monde qui se crée sous nos yeux"[34],

> "un monde résolument nouveau: monde qui participe sans doute dans son élaboration, nous l'avons vu, et du monde intérieur dont elle émane et du monde extérieur qui la conditionne mais qui cependant est une authentique création, non la réalisation d'un projet."[35]

En somme, puisque la littérature est née de l'homme, qu'elle prend racine dans la vie des hommes, qu'elle transforme la vie des hommes pour créer un univers distinct, autonome et dynamique, la littérature est une entité dynamique qui s'inspire de la vie sans être la vie.

Notre insistance à définir la "nature" de la littérature implique-t-elle que nous sommes incapable de voir l'importance de la fonction de la littérature? Certes non. Comme nous l'avons relevé, la littérature remplit un nombre presqu'infini de fonctions. Elle permet à l'homme de s'humaniser, elle fait l'historique de ce développement, elle véhicule une langue, une culture, une multitude de valeurs sociales, un patrimoine, elle conteste, elle libère, elle assure un "apprentissage de la vie"[36] c'est-à-dire "une formation de l'esprit qui permette de se retrouver parmi les ambiguïtés".[37] La littérature "nous permet d'apprendre à goûter ce qui est beau".[38] Elle nous force à mettre en branle notre imagination, elle conseille,

elle explique, elle prépare les citoyens de demain. La littérature remplit tant de fonctions essentielles qu'il est impossible et même peu sage de se limiter à une seule de ces fonctions. La littérature qui n'est pas restreinte à une seule fonction saura les remplir toutes; c'est une des raisons pour lesquelles nous nous opposons si fortement à la définition fonctionnelle de la littérature. Aussitôt que la définition de la littérature la limite à une seule fonction, nous empêchons la littérature d'agir comme elle le doit, c'est-à-dire de remplir une multitudes de fonctions. L'éducateur soucieux de trouver une définition sur laquelle fonder sa méthodologie doit en être conscient.

La définition fonctionnelle attribuée à la littérature ne limite pas seulement le fonctionnement de la littérature, elle en limite aussi l'étude et l'expérience. La littérature telle que nous venons de la définir est une entité riche et dynamique; alors qu'une étude de la littérature qui se limite à déceler des valeurs sociales risque d'ignorer complètement la richesse et le dynamisme du texte littéraire. Pour capter et fouiller les richesses de la littérature, il faut voir la littérature comme étant une entité qui mérite, en elle-même notre attention. Or, seule une définition de la nature de la littérature peut permettre une pédagogie qui embrasse ce tout dynamique.

De plus, si nous attachons de l'importance à l'individualité de nos élèves, si nous respectons leurs choix personnels - ce respect, l'adolescent le revendique de plus en plus - comment pouvons-nous, nous éducateurs, décider une fois pour toute de l'effet que produira, sur l'élève, la lecture d'une oeuvre littéraire ou d'une autre?

Parce qu'il est épris de la fonction contestatrice que joue la littérature, le professeur a-t-il le droit d'imposer ce choix à une trentaine d'adolescents? Parce qu'il voit dans la littérature le véhicule d'un patrimoine particulier ou d'une langue particulière le professeur a-t-il le droit de restreindre son enseignement de la littérature à ce seul aspect? Qu'adviendra-t-il des étudiants qui passionnés d'histoire voient dans la littérature une magnifique synthèse de l'histoire de l'homme. Enfin, qu'adviendra-t-il de l'étudiant qui s'intéresse à l'image, aux personnages, à l'action? Nous ne pouvons pas, en toute conscience, limiter la littérature à une seule de ses fonctions, nous ne pouvons pas davantage en négliger la richesse. En dernière analyse, nous ne pouvons pas choisir ce que la littérature fera pour nos élèves. Le respect que nous avons d'eux et de la littérature nous oblige à formuler un objectif pédagogique et une méthodologie qui permettront que se rencontrent la littérature et l'adolescent en tant qu'entités importantes en soi et pour soi. De cette rencontre résultera ce que l'élève choisira qu'il en résulte. Certes, c'est courir un grand risque, cependant c'est à ce prix que nous éviterons de décourager l'élève face à l'oeuvre littéraire. En enlevant les barrières dressées par les enseignants entre l'oeuvre et son lecteur on ouvre la voie à l'interaction entre eux: dynamisme et vie entrent en jeu.

En utilisant une définition de la nature de la littérature comme base philosophique des principes didactiques de la littérature qui tient compte des divers thèmes évoqués ci-dessus - respect du jeune,

de ses besoins, de ses choix, respect des multiples fonctions que la littérature peut remplir, respect de la nature, de la richesse et de la vitalité de la littérature, - nous pourrons enfin rendre justice à la littérature et à son lecteur.

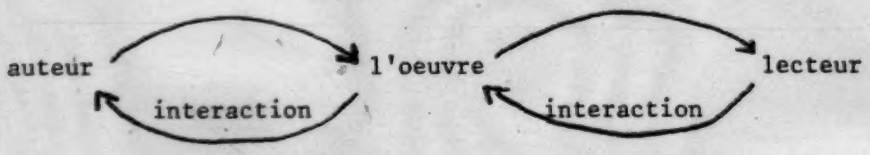
Chapitre IV

La littérature et le lecteur

Le respect que nous avons de nos élèves et de la littérature nous oblige à formuler un objectif pédagogique et une méthodologie qui permettent à la littérature et à l'étudiant de se rencontrer en tant qu'entités importantes en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Les premières étapes dans le développement de cet objectif pédagogique et de cette méthodologie ont été établies lorsque nous avons défini la littérature comme une entité importante en elle-même et que nous avons mis en relief la nécessité de valoriser l'étudiant. La prochaine étape nous conduit à l'analyse de la rencontre de la littérature et de l'élève, d'où le titre du quatrième chapitre de notre étude.

En somme, il existe deux grandes raisons d'étudier la rencontre de l'oeuvre et du lecteur: premièrement, nous voulons savoir ce qui va se produire entre le lecteur et la littérature; deuxièmement, si nous voulons enseigner la littérature en vue de promouvoir une telle rencontre il faut que nous la comprenions en profondeur. Afin d'effectuer l'étude de la relation entre le lecteur et l'oeuvre, nous nous proposons de suivre la démarche suivante: d'abord nous jugeons nécessaire de décrire, de façon générale, la rencontre entre le lecteur et l'oeuvre littéraire; ensuite, nous discuterons la relation oeuvre-auteur en ce qu'elle facilite l'étude de l'activité du lecteur.

Comment décrire la rencontre du lecteur et de l'oeuvre littéraire? Quelle formule adopter, quel moyen employer pour transmettre toute la vitalité, tout le dynamisme que nous jugeons inhérent à une telle rencontre? Nous choisissons de représenter la rencontre du lecteur et de la littérature par le schéma suivant:



Par ce schéma nous espérons montrer que la rencontre du lecteur et de l'oeuvre est le dernier mouvement d'une étrange alchimie qui naît d'abord entre l'auteur et son oeuvre, pour se compléter chez le lecteur. Nous espérons aussi démontrer le phénomène de l'interaction entre forces vives. Le terme interaction suggère qu'il y a activité dans tous les sens - de la part de l'auteur, de celle du lecteur et de l'oeuvre - ; de plus ces diverses activités s'interpénètrent, se confondent. C'est ainsi que nous décrivons la rencontre du lecteur et de la littérature.

Le schéma nous incite à démontrer qu'il est impossible d'étudier la rencontre du lecteur et de la littérature sans avoir au préalable tenté d'établir la relation entre l'auteur et son oeuvre.

L'auteur et son oeuvre

Qui est l'auteur? Que fait-il et quelle est la relation entre lui et l'oeuvre qu'il produit? Telles sont quelques-unes des questions de base auxquelles nous devons nous efforcer de répondre en essayant d'expliquer la relation oeuvre-auteur.

Le littérateur est un homme qui, comme tout homme, fait

l'expérience du monde, de plus il est artiste et

> "...as an artist he is "man" in a higher sense - he is "collective man", a vehicle and moulder of the unconscious psychic life of mankind."[1]

Etant artiste, le littérateur ne peut se contenter de faire l'expérience du monde, d'en effleurer les secrets. Il ressent le besoin d'en fouiller les profondeurs

> "The literary artist searches for truth internally, viewing the human situation in relation to the individual and through the individual."[2]

Le littérateur est aussi celui qui voit mieux, qui voit plus loin et plus en profondeur. Il perçoit "la forme psychologique de l'expérience".[3]

> "...but insight - the writer's personal view and his ability to see others as he sees himself, from within, his ability to estimate those inner values which cannot be checked by measuring rods, weights, clocks, and thermometers - is the indispensable quality, the distinguishing trait of literature."[4]

Parce qu'il cherche, parce que sa vision est plus puissante que la nôtre, le littérateur artiste découvre ce que nous, dans notre condition d'aveugle, n'arrivons même pas à pressentir. Le littérateur est donc perçu comme étant le fou et le sage et son pouvoir devient pour nous une source d'émerveillement perpétuel.

> "Whoever speaks in primordial images speaks with a thousand voices; he enthrals and overpowers, while at the same time he lifts the idea he is seeking to express out of the occasional and the transitory into the realm of the ever-enduring. He transmutes our personal destiny into the destiny of mankind, and evokes in us all those beneficent forces that ever and anon have enabled humanity to find a refuge from every peril and to outlive the longest night."[5]

Cette sagesse qu'il possède, il la découvre lors de ses voyages sur

des routes inconnues.

> "...but the man who takes to the back streets and alleys because he cannot endure the broad highway will be the first to discover the psychic elements that are waiting to play their part in the life of the collective."[6]

La puissance de sa voix provient de son séjour en terres nouvelles et étrangères.

> "He has plunged into the healing and redeeming depths of the collective psyche, where man is not lost in the isolation of consciousnes and its errors and sufferings, but where all men are caught in a common rhythm which allows the individual to communicate his feelings and strivings to mankind as a whole."[7]

Parce qu'il est sage, le littérateur répond aux besoins spirituels de son époque.

> "Whenever conscious life becomes one-sided or adopts a false attitude, these images (archetypal images) "instinctively" rise to the surface in dreams and in the visions of artists and seers to restore the psychic balance, whether of the individual or of the epoch.
>
> In this way the work of the artist meets the psychic needs of the society in which he lives, and therefore means more than his personal fate, whether he is aware of it or not."[8]

Ainsi, le littérateur est celui qui voit mieux et plus, qui voyage ailleurs et qui découvre ce que le commun des hommes ignore ou refuse de voir; ce que le littérateur voit, vit et découvre, il le transmet sous forme de création artistique littéraire.

1. Deux modes de création artistique

Selon Jung il existe essentiellement deux modes de création artistique. Nous croyons utile de les explorer afin de mieux comprendre, non seulement l'acte créateur, mais aussi et surtout,

la relation qui existe entre l'auteur et son oeuvre.

Quels sont ces deux modes de création artistique dont parle Jung?

> "For the sake of clarity I would like to call the mode of artistic creation psychological and the other visionary."9

Comment les explique-t-il? Pour lui, le premier mode de création artistique est:

> "The psychological mode works with materials drawn from man's conscious life - with crucial experiences, powerful emotions, suffering, passion, the stuff of human fate in general. All this is assimilated by the psyche of the poet, raised from the common-place to the level of poetic experience, and expressed with a power of conviction that gives us a greater depth of human insight by making us vividly aware of those everyday happenings which we tend to evade or to overlook because we perceive them only dully or with a feeling of discomfort."10

> "That is why I call this mode of creation "psychological"; (...) Everything it embraces - the experience as well as its artistic expression - belongs to the realm of a clearly understandable psychology."11

Il dit aussi:

> "There are literary works, prose as well as poetry, that spring wholly from the author's intention to produce a particular result. He submits his material to a definite treatment with a definite aim in view; (...) all the time carefully considering the over-all result and paying strict attention to the laws of form and style. (...) His material is entirely subordinated to his artistic purpose; he wants to express this and nothing else. He is wholly at one with the creative process, no matter whether he has deliberately made himself its spearhead, as it were, or whether it has made him its instrument so completely that he has lost all consciousness of this fact."12

Le deuxième mode de création artistique nous importe davantage, Jung le décrit ainsi:

> "These works positively force themselves upon the

> author; (...) The work brings with it its own form; anything he wants to add is rejected, and what he himself would like to reject is thrust back at him. While his conscious mind stands amazed and empty before this phenomenon, he is overwhelmed by a flood of thoughts and images which he never intended to create and which his own will could never have brought into being. Yet in spite of himself he is forced to admit that it is his own self speaking, (...) He can only obey the apparently alien impulse within him and follow where it leads, sensing that his work is greater than himself, (...) Here the artist is not identical with the process of creation; he is aware that he is subordinate to his work or stands outside it, (...)"[13]

Il ajoute:

> "The gulf that separates the first from the second part of Faust marks the difference between the psychological and the visionary modes of artistic creation. Here everything is reversed. The experience that furnishes the material for artistic expression is no longer familiar. It is something strange that derives its existence from the hinterland of man's mind, as if it had emerged from the abyss of prehuman ages, or from a superhuman world of contrasting light and darkness. (...) But the primordial experiences rend from top to bottom the curtain upon which is painted the picture of an ordered world, and allow a glimpse into the unfathomable abyss of the unborn and of things yet to be. It is a vision of the other worlds, or of the darknesses of the spirit, or of the primal beginnings of the human psyche?"[14]

La présentation de ces deux différents modes de création artistique nous permet de mieux comprendre ce qui constitue l'acte créateur. Elle nous permet aussi de montrer clairement ce que nous appelions plus tôt: l'autonomie de l'oeuvre littéraire. Evidemment, l'oeuvre qui résulte d'une création artistique visionnaire est séparée de l'artiste qui la crée, car l'oeuvre possède déjà cette autonomie, avant même d'être produite.

> "It is a living being that uses man only as a nutrient medium, employing his capacities according to its own laws and shaping itself to the fulfilment of its own creative purpose."[15]

L'oeuvre d'art qui résulte de la création artistique dite "psychologique" aura-t-elle cette même autonomie? Jung semble le croire:

> "It makes no difference whether the artist knows that his work is generated, grows and matures within him, or whether he imagines that it is his own invention. In reality it grows out of him as a child its mother."[16]

> "As I hinted earlier, it might well be that the poet, while apparently creating out of himself and producing what he consciously intends, is nevertheless so carried away by the creative impulse that he is no longer aware of an "alien" will, just as the other type of poet is no longer aware of his own will speaking to him in the apparently "alien" inspiration, although this is manifestly the voice of his own self. The poet's conviction that he is creating in absolute freedom would then be an illusion."[17]

Parce qu'elle est autonome, Jung décrit l'oeuvre littéraire comme étant une chose. Cette chose, dit-il, ne doit être traitée, ni comme un homme, ni comme le simple produit d'un homme, mais plutôt comme une chose qui dépasse les dimensions de l'homme.

> "...a work of art is not a human being, it is something supra-personal. It is a thing and not a personality; hence it cannot be judged by personal criteria. Indeed, the special significance of a true work of art resides in the fact that it has escaped from the limitations of the personal and has soared beyond the personal concerns of its creator."[18]

L'oeuvre d'art et par extension l'oeuvre littéraire est donc une chose autonome, un univers distinct.

> "...the work of art exists in its own right."[19]

C'est là l'aspect le plus important de la relation auteur-oeuvre.

C'est parce que nous croyons fermement à l'autonomie de l'oeuvre littéraire, à la séparation entre l'auteur et l'oeuvre - semblable à la séparation entre la mère et l'enfant - que nous avons défini la littérature comme étant une entité distincte. C'est aussi parce que nous respectons l'autonomie de la littérature que nous plaçons au centre de notre schéma (auteur oeuvre lecteur) à savoir comme une entité distincte de l'artiste qui la crée et du lecteur qui, nous le verrons, la recrée.

L'oeuvre et le lecteur

Qu'advient-il de cette entité distincte qu'est l'oeuvre artistique et littéraire? Elle est transmise au lecteur car telle est la mission prophétique et sociale de l'artiste.

> "To discover in its specificity the nature and structure of experience as lived, and to present it in terms that men can grasp, is the creative task of the artist. And it is an essential task. He is engaged in giving us a refurbished picture of our world in concrete terms. He teaches us to discern what we in our purblindness cannot see for ourselves; he tells us what is the dramatic pattern of human life and thus defines for us its sense..."[20]

> "Therein lies the social significance of art: it is constantly at work educating the spirit of the age, conjuring up the forms in which the age is most lacking. The unsatisfied yearning of the artist reaches back to the primordial image in the unconscious which is best fitted to compensate the inadequacy and one-sidedness of the present. The artist seizes on this image, and in raising it from deepest unconsciousness he brings it into relation with conscious values, thereby transforming it until it can be accepted by the minds of his contemporaries according to their powers."[21]

Mais, l'oeuvre littéraire est aussi transmise au lecteur parce qu'elle a besoin du lecteur pour devenir pleinement ce qu'elle est. Rappelons-nous la citation de Jean Burgos, "réalité de l'oeuvre qui

(...) ne vit que de la vie de qui la fait vivre, et a besoin d'un lecteur pour se promouvoir comme telle".[22] Toujours selon Burgos, le lecteur doit "réinventer d'une certaine façon la littérature",[23] Sartre est du même avis.

> "...puisque l'artiste doit confier à un autre le soin d'accomplir ce qu'il a commencé, ...tout ouvrage littéraire est un appel. Ecrire, c'est faire appel au lecteur pour qu'il fasse passer à l'existence objective le dévoilement que j'ai entrepris par le moyen du langage. ...Ainsi l'écrivain en appelle à la liberté du lecteur pour qu'elle collabore à la production de son ouvrage."[24]

L'oeuvre littéraire a besoin du lecteur pour exister car selon Bacon et Breen

> "He (the artist) knows that he cannot make words embody, literally; he accepts the limitation of his art and urges language toward embodiment."[25]

C'est au lecteur que revient la tâche d'accomplir cet "embodiment", de donner à la littérature la chair et les os dont elle a besoin, de la rendre réelle. La littérature ne peut accomplir cette tâche seule car sans le lecteur la littérature n'est que mots.

> "Toute littérature voudrait être réaliste - je prends "réaliste" au sens où elle voudrait pouvoir restituer, rendre, faire revivre une expérience, vécue ou imaginée, de l'auteur... - et cela elle ne le peut jamais, elle se transforme toujours en langage."[26]

Pour bien saisir l'importance de cette dernière affirmation, rappelons-nous que le littérateur transmet sa vision du monde en termes concrets, à savoir en personnages, en situations, en conflits, en images, en vers et en strophes.

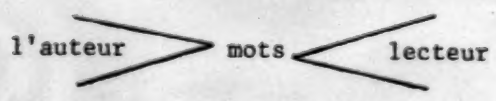
> "The writer 'realizes' his insights in concrete terms: he sets a world of people and things in motion."[27]

Cette vision du monde, transformée en termes concrets, se véhicule par le seul pouvoir des mots. Ainsi, il semblerait que la littérature ne soit que des mots. Quelles que soient la vérité et la profondeur de la vision du créateur, quels que soient le dynamisme et la richesse du texte littéraire tout se transformerait en langage?

Qu'advient-il alors de l'autonomie de la littérature? Si la littérature se résume à des mots, et si elle a besoin du lecteur pour passer à ce que Sartre appelle "une existence objective"[28]. Pouvons-nous vraiment la décrire comme étant une entité autonome? Certes, oui. Comme nous l'expliquions plus tôt la littérature se distingue de son créateur. Elle se distingue aussi de son lecteur; c'est ce que nous espérons démontrer lors de notre étude du mot et du langage littéraire. Pour l'instant, résumons nos idées de la façon suivante: le travail de l'artiste est le travail du chercheur, le travail du sage, du prophète, du visionnaire. Le rôle du créateur est d'engendrer et de donner naissance à l'oeuvre; cette naissance devient réalité visible par le seul moyen des mots. C'est au lecteur que revient l'autre partie de la tâche, à savoir, l'épanouissement de l'oeuvre qui sera provoqué grâce à son regard qui a, comme le dit si bien Sartre

> "pour fonction de réveiller en les frôlant des mots endormis qui attendent d'être lus,..."[29]

Le schéma suivant est une tentative de concrétiser ce que nous venons d'avancer.



Par ce schéma nous espérons illustrer tout ce qui peut se

résumer dans les mots qui constituent le texte littéraire et tout ce qui peut en découler grâce au lecteur. Tout un univers précède ces signes à l'encre noire que sont les mots et tout un univers en résulte. Nous avons brossé le tableau de l'univers qui précède les mots; il nous reste à étudier ce qui résulte des mots, c'est-à-dire, l'activité du lecteur.

Les mots ne sont en somme que le moyen d'accéder à l'oeuvre littéraire. Ceci étant posé nous pénétrons dans le domaine du lecteur et de son activité. Riche de notre étude du créateur, de sa fonction et de la relation qu'il entretient avec l'oeuvre qu'il crée, nous sommes libres d'analyser ce qui se produit entre le lecteur et l'oeuvre. Cette analyse, notons-le, est absolument essentielle. Sans une compréhension de ce qui se produit entre le lecteur et l'oeuvre que nous n'avons aucun espoir d'élaborer une pédagogie de la littérature qui vise à assurer une telle rencontre.

1. Qu'est-ce qu'un mot?

Nous savons maintenant que les mots et leur agencement sont les seuls véhicules pour accéder à l'univers distinct de la littérature. Notre étude de l'activité du lecteur doit donc partir de ce constat. Pour mieux comprendre l'activité du lecteur, lorsqu'il entre en relation avec les mots, il s'avère primordial d'établir d'abord ce que sont les mots et plus particulièrement ce qu'est le langage littéraire.

Qu'est-ce qu'un mot? Le mot est d'abord une réalité physique, à savoir un ensemble de lettres à l'encre noire sur une page blanche. Le mot est aussi une entité signifiante - la réunion d'autres

entités - qui conduit à une réalité autre que la réalité physique du signe, à une réalité appelée le signifié.

> "The black marks are soon seen to be symbols of other things, to 'stand for' objects, processes, and situations."[30]

Or le signe, dit Frédéric François,

> "...ne vaut pas par ressemblance avec la chose signifiée, il ne peut valoir que par ses relations avec les autres signes."[31]

Ainsi, c'est grâce aux divers rapports, aux multiples relations que le signifiant entretient avec d'autres signifiants qu'il est possible de créer une réalité signifiée plus complexe et plus élaborée.

Ces relations diverses et non linéaires, "ce sont les procédés syntaxiques."[32]

> "Il y a en toute langue des procédés servant à passer de la succession nécessaire des signes aux relations non linéaires qu'on veut communiquer: ce sont les procédés syntaxiques."[33]

Reste à noter que les diverses relations qu'un signifiant peut entretenir avec d'autres unités signifiantes peuvent changer la réalité signifiée.

> "Ces unités changent également de fonction lorsque, dans la chaîne parlée, elles sont en rapport différent avec les autres unités: ainsi <u>i</u> dans <u>pli</u>, ainsi <u>gendarme</u> dans <u>le gendarme attrape le voleur</u> et <u>le voleur attrape le gendarme</u>. C'est ce qui permet, avec un nombre limité d'unités, de constituer un nombre indéfini de messages."[34]

En résumé, le mot est donc une entité signifiante, entité qui se combine à l'infini avec d'autres entité signifiantes pour constituer le langage.

2. Le langage littéraire

Mais selon Frédéric François,

> "...le langage n'est pas une fin en soi. Lorsqu'un homme parle, il s'intéresse à ce qu'il veut dire et non aux procédés qu'il utilise pour le dire, qui, normalement, restent inconscients."[35]

Grâce à cette dernière affirmation, il est possible de reprendre le postulat de Michel Mansuy afin de cerner ce qu'est le langage littéraire.

> "Un texte littéraire est un message que l'auteur adresse au lecteur grâce à un système de signes conventionnels, ou langue. Ces signes sont en général linguistiques."[36]

Donc, selon Mansuy, la littérature est un ensemble de signes conventionnels. Est-ce bien ce que nous avions en tête lorsque nous disions que la littérature n'est que des mots? Certes non! Notre commentaire ne contenait aucun désir de réduire la littérature à un simple assemblage de mots. Que la littérature, en dernière analyse, ne soit présente que dans les mots, nous en convenons. Que les mots s'allient pour former la langue nous en convenons aussi. Comment faire autrement? Que le mot littéraire renvoie à un signifié dont la portée est limitée, mesurable et prescrite d'avance nous n'en convenons pas. La littérature de toute évidence dépasse la réalité physique des mots qui la véhiculent, mais elle dépasse aussi la réalité signifiée. Voilà ce qui nous importe. Dans la langue littéraire les mots véhiculent autrement. Le signifié auquel ils renvoient est différent. Reconnaissant les limites de son postulat Mansuy souligne aussi cet aspect particulier du langage littéraire.

"Si l'oeuvre était le synonyme absolu d'un message que l'auteur (le destinateur) adresse à un destinataire (son lecteur), grâce à un système de signes généralement linguistiques comprenant l'ensemble des moyens d'expression dont dispose un écrivain, cela voudrait dire

1. que l'écrivain est maître de ses moyens et qu'il en use comme un chiffreur de son code secret, sans la moindre difficulté;
2. qu'il a conçu le contenu de son message avant de le coder;
3. que le code dit tout ce qu'on veut lui faire dire et cela seulement;
4. que l'auteur écrit bien pour communiquer, et pour communiquer avec autrui.

A considérer de près un roman, un poème, on constate qu'aucune de ces formulations n'est vraiment fausse, mais qu'aucune n'est vraiment vraie. Aucun auteur, même s'il est lucide comme le fut Valéry, ne possède vraiment son instrument; il ne sait pas au juste ce qui va en sortir, il doit tâtonner, se fier au hasard qui lui vaudra - parfois - des trouvailles, ce que Bachelard appelait des bonheurs d'expression. Aucune langue n'est docile, pas plus la langue littéraire que les langages courants. Il faut lutter contre les mots, car ceux-ci rabotent toute idée nouvelle ou un peu subtile, ils la menacent d'insignifiance ou la font avorter. Le langage résiste au message, il le dénature. Et comme il véhicule avec lui toute une série de connotations difficiles à contrôler, toute une culture, tout un système de valeurs, tout un inconscient collectif, l'oeuvre-message dit à la fois beaucoup moins, beaucoup plus et tout autre chose que l'auteur n'a voulu dire."[37]

Nous approchons ici du vrai visage de la langue littéraire. La citation suivante complète la description commencée par Mansuy.

"D'un côté, la langue pratique ou économique: des mots qui sont organisés en fonction d'autre chose qu'eux-mêmes, en fonction même de leur disparition, puisque, dès que compris son message, le texte est aboli; de l'autre, et c'est la langue littéraire, des mots qui s'organisent en fonction de leurs relations propres, de leurs résonances, de leurs pouvoirs de métamorphose, en fonction d'un monde qui ne leur préexiste pas et qui ne leur est pas

> extérieur: un monde qui se crée sous nos yeux et dans lequel nous sommes invités à pénétrer."[38]

Nous retrouvons l'autonomie de la littérature. La littérature se réduit à des mots certes mais dans l'ensemble de la langue littéraire le mot possède une densité et un rayonnement qui risquent d'échapper à celui qui s'obstine à le traiter comme entité signifiante renvoyant à un signifié aux dimensions prescrites et mesurables.

> "Enfin et surtout (nous touchons ici à l'essentiel) dans un texte littéraire les signes linguistiques sont combinés de manière beaucoup plus complexe que dans le message ordinaire, de sorte qu'ils apportent une quantité, une diversité, une densité, une complexité d'information bien supérieures."[39]

Selon Sartre les mots sont

> "...là comme des pièges pour susciter nos sentiments et les réfléchir vers nous: chaque mot est un chemin de transcendance, il informe nos affections, les nomme, les attribue à un personnage imaginaire qui se charge de les vivre pour nous et qui n'a d'autre substance que ces passions empruntées; il leur confère des objets, des perspectives, un horizon."[40]

De toute évidence Sartre ne considère pas que la fonction du mot littéraire se limite à déclencher un simple décodage chez le lecteur.

> "Il ne faudrait pas croire, en effet, que la lecture soit une opération mécanique et qu'il soit impressionné par les signes comme une plaque photographique par la lumière."[41]

Ainsi il est possible de conclure notre étude du mot et de la langue littéraire par la citation suivante:

> "Ainsi, dès le départ, le sens n'est plus contenu dans les mots puisque c'est lui, au contraire, qui permet de comprendre la signification de chacun d'eux; et l'objet littéraire, quoiqu'il se réalise <u>à travers</u> le langage, n'est jamais donné <u>dans</u> le langage; il est, au contraire, par nature, silence et contestation de la parole. Aussi les cent mille

> mots alignés dans un livre peuvent être lus un à un sans que le sens de l'oeuvre en jaillisse; le sens n'est pas la somme des mots, il en est la totalité organique."[42]

3. La lecture création

Que fera le lecteur face à ces unités signifiantes dont le signifié dépasse toutes les limites que l'on cherche à leur imposer? Que fera-t-il de ces mots qui sont plus que message, qui sont plus que communication, qui sont en somme un univers distinct et dynamique? Selon Sartre,

> "il faut que le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. Sans doute l'auteur le guide; mais il ne fait que le guider; les jalons qu'il a posés sont séparés par du vide, il faut les rejoindre, il faut aller au-delà d'eux. En un mot, la lecture est création dirigée."[43]

> "Et si l'on me dit qu'il conviendrait plutôt d'appeler cette opération une réinvention ou une découverte, je répondrai que d'abord une pareille réinvention serait un acte aussi neuf et aussi original que l'invention première."[44]

La lecture création dont parle Sartre est une "réinvention" du texte. Que se produit-il exactement lorsque nous faisons de la lecture création? C'est ce que nous devons étudier si nous voulons mettre en place une pédagogie qui assure la réinvention du texte littéraire.

Selon Jean Burgos,

> "...la lecture ne consiste-t-elle pas, pour sa part, à appréhender un monde apparemment clos, figé, silencieux, replié sur lui-même, pour en dégager peu à peu les accès, pour y retrouver d'anciens chemins, pour en déceler les plans cachés, pour en révéler l'ordonnance, pour en réveiller les forces qui l'habitent, pour lui redonner vie?"[45]

Jean Burgos appelle cette lecture une "rencontre vraie", pour y parvenir il

> "...s'agit de se mettre soi-même à son écoute et d'apprendre à l'écouter, mais tout prêt à se laisser prendre, à se laisser faire;"[46]

Il faut aussi reconnaître que

> "...les mots qui tantôt nous invitaient à quitter le texte, monde sans épaisseur qui ne dure qu'autant que se déroule son discours, nous incitent maintenant à rentrer dans le texte, à mesurer son épaisseur, à nous enfermer en lui, à être selon lui. Ou à le refaire selon nous."[47]

> "...c'est accepter, dans une approche sympathique, de vivre la concrétude de ses images, de se convertir à la matérialité de ses matériaux et par là de se faire le contemporain de l'oeuvre en train de se faire."[48]

Cette "rencontre vraie", cette re-création dont parle Jean Burgos possède, à notre avis, trois grands mouvements, à savoir le mouvement action, le mouvement création et le mouvement réaction. Nous tenons à souligner que ces trois étapes que nous analyserons successivement peuvent se produire presque simultanément. Notre étude linéaire n'est donc pas fidèle au processus vivant mais en facilite l'analyse.

Nous disions plus tôt que les mots constituent, pour le lecteur, le seul moyen d'accéder à la littérature. C'est donc par la perception visuelle de la réalité physique du mot que commence l'activité du lecteur. Cette première perception - s'il n'y a pas de problème de lecture - sera vite suivie d'une deuxième perception à savoir la perception du signifié. C'est le premier mouvement, le mouvement de l'action.

Pour que la perception du signifié se produise cependant il faut que le lecteur dépasse la réalité physique du mot, qu'en la dépassant il pénètre dans le domaine du signifié, c'est-à-dire, de l'abstrait. Evidemment le lecteur qui est incapable d'abstraire sera incapable de voir dans le mot 'feu', par exemple, la réalité signifiée. Admettons toutefois que la capacité d'abstraction du lecteur est telle qu'il peut effectivement atteindre le signifié. Que faut-il de plus? Rappelons qu'en littérature le signifié est plus dense, plus complexe, plus diversifié. En littérature,

> "...le même mot peut renvoyer à un concept qui l'enferme dans une définition et à une image qui sert de tremplin à une rêverie toujours ouverte."[49]

Nous croyons, comme Jean Burgos, que le signifié littéraire est à la fois idée et image. Ainsi le premier mouvement de la lecture - mouvement que nous appelons le mouvement action - dépasse le simple décodage.

Selon Burgos, pour atteindre le signifié littéraire, il faut "se compromettre avec le texte".[50] A notre avis, "se compromettre avec le texte"[51] c'est entrer dans le texte et laisser le texte entrer en nous. C'est intérioriser des idées, ressentir des sensations, voir, entendre et goûter des images. C'est posséder la capacité d'accéder à la totalité du signifié et c'est aussi posséder la capacité de relier les signifiés entre eux; tel est le genre de lecture que le lecteur doit effectuer et que nous voulons décrire et développer plus tard.

Dès que nous parlons d'un lecteur qui pense, voit, entend et goûte, nous sommes au deuxième mouvement de la lecture à savoir à

la création. Ce que le lecteur commence lors du mouvement action, c'est-à-dire la perception de l'aspect physique du signifiant suivie de la perception du signifié, il le continue lors du mouvement création de la façon suivante: la perception du signifié produit chez le lecteur des sensations, rappelle des expériences, remue des souvenirs et le lecteur interprète, organise, transforme le stimulus sensoriel, existentiel et intellectuel en idées et en images, le tout étant vécu dans son imagination. En un mot, et voilà la magie de la littérature, le lecteur recrée en lui le signifié afin de vivre réellement par l'imagination ce que l'auteur a voulu communiquer. C'est donc dans la mesure où le lecteur s'évertue à créer des liens entre le signifié et son mode personnel, puis à reconstituer, à concrétiser l'oeuvre, à la recréer, qu'elle peut passer de l'imagination de son auteur à celle du lecteur. Ce processus de création nous l'appelons "embodiment", concrétisation ou mieux encore re-création de l'oeuvre littéraire.

C'est grâce à ce processus de re-création qu'un lecteur pourra voir Agaguk par exemple, marcher avec lui, s'installer au plus creux de ses pensées et vivre "en imagination" la naissance de son fils. Or, l'Agaguk imaginé sera aussi vrai, aussi près de nous que si nous l'avions un jour rencontré dans son pays de neige. Le lecteur qui sait bien imaginer sera témoin du silence de la tundra, il entendra le rugissement du loup blanc, il connaîtra le courage d'Agaguk et il sentira le sang gicler de sa blessure. Tout cela il le vivra à l'intérieur de lui-même car il aura su l'imaginer.

Ce produit de l'imagination du lecteur, est-il si différent

de la réalité comme telle?

> "A reader's experience with a book is no different in its nature than his experience with other objects in life. All experience is interactive; it is a traffic between the object and the subject. Actuality, the sense of living through an event with its emotional quality of enjoyment or suffering, characterizes the experience of reading as it does the experience of living."[52]

L'expérience littéraire ne diffère de l'expérience vécue que dans la mesure où l'expérience littéraire se produit dans l'imagination et non dans la vie de tous les jours. La littérature n'en est pas moins réelle pour tout cela. La vie de tous les jours est remplie d'instants où nous vivons en imagination certains phénomènes, certaines réalités. Si on vous décrit une jolie fille, vous souriez, vous vivez dans votre imagination l'expérience de cette fille et votre expérience est plaisante. La littérature n'est rien d'autre que cela: l'auteur vous permet de vivre en imagination, des personnages, des situations et des conflits. Par le seul moyen des mots il fait appel à nos sens, à notre expérience vécue, à nos souvenirs afin de vous permettre de créer, dans notre propre imagination, ce qu'il a lui-même imaginé.

En reconstituant, en imagination, le texte littéraire, le lecteur est, en somme, un créateur. Mais il sera un bon ou un mauvais créateur selon le montant et le genre d'imagination qu'il possède. Or, l'imagination est à la fois la "faculté d'évoquer les images, les objets qu'on a déjà perçus"[53] et "la faculté de former des images, objets qu'on n'a pas perçus ou de faire des combinaisons nouvelles d'images".[54] Si nous avions à comparer l'imagination de

l'auteur à celle du lecteur nous dirions sans doute que l'auteur possède l'imagination qui crée, tandis que le lecteur possède plutôt l'imagination qui évoque.

En présentant ces deux formes d'imagination nous voulons simplement montrer que pour certains lecteurs, seules les images reconstituées seront accessibles: face à l'expression "route sillonnée" ils seront incapables d'imaginer une nouvelle route sillonnée, ils se reppeleront plutôt une route qu'ils ont déjà vue et vécue; d'autres évoqueront une image pré-fabriquée vue à la télévision, inventée pour eux; cette image fabriquée d'avance et par d'autres leur sera seule accessible. Or, elle ne peut pas avoir le même impact que l'image que nous retrouvons dans nos souvenirs ou que celle que nous créons de toutes pièces car elle n'a rien de "personnel", de vécu. Le lecteur sera donc bon ou mauvais créateur selon la capacité qu'il aura de construire - de formuler de toutes pièces - l'image qui émane des mots, échappant ainsi à l'image préfabriquée et étrangère. Le bon lecteur possède une imagination fertile et sait l'employer.

Ayant présenté le mouvement création - la deuxième étape de la lecture création - discutons brièvement ce qui constitue la troisième et dernière étape à savoir le mouvement réaction. Tel que le suggère le titre de ce mouvement, il s'agit en somme de la réaction du lecteur à la suite de l'expérience vécue en imagination; pour l'expliquer nous avons recours à l'exemple suivant.

"Quelque chose qui était mince, âpre, plat, glacé, gluant et vivant, venait de se tordre dans l'ombre autour de son bras nu."[55]

Grâce à nos sens et à certaines expériences antérieures, nous créons en nous, par notre imagination, l'expérience de cette chose nue, froide et gluante. En d'autres termes, nous vivons ce que suggèrent les mots. Nous allons normalement avoir une réaction, soit de nausée, de crainte ou d'anxiété, l'intensité de la réaction étant directement proportionnée à nos capacités de recréer les sensations que provoquent les mots et à notre capacité de vivre l'expérience en imagination. Quelle sera notre réaction? Allons-nous crier de peur? Allons-nous laisser tomber le livre? Allons-nous frissonner de dégoût? Les réactions du lecteur sont nombreuses et variées. Evidemment le lecteur manifeste - à la suite d'une lecture - un certain montant d'actions physiques. Par exemple, il pleure, il rit, il cesse de lire, il frissonne, il fronce les sourcils, il s'agite dans son fauteuil etc... Notons cependant que toute réaction physique n'est que la manifestation d'une réaction intellectuelle et émotive. Dans le cas du lecteur qui vient de lire "Quelque chose qui était mince âpre...", la réaction émotive peut bien être de la peur, du dégoût ou de l'anxiété. Intellectuellement, par contre le lecteur pourra jauger jusqu'à quel point l'auteur a réussi à le faire réagir. Selon Bacon et Breen, le lecteur garde un certain éloignement du texte. Parce qu'il ne se sent pas directement impliqué, le lecteur transforme ses réactions émotives et intellectuelles en attitudes.

> "...The author describes actions appropriate to the world of his story, and the reader develops attitudes, empathically induced, which bear a close resemblance to the actions described; indeed, it is the reader's capacity for assuming accurate attitudes that measure his success in understanding the work of literature. Nevertheless the attitudes of the reader are not 'identical' with the acts of the literature.
>
> For example, the character in the work of literature may be in real agony, but the reader gives evidence of his participation in that agony only, perhaps, by knitting his brow, drawing his lips back slightly over his teeth, and responding with a general muscular tension. The reader's proper reactions remain attitudes and do not become acts because he realizes that his own actual environment is different from the fictional environment of the fictional characters.
>
> It is this capacity in the reader to respond through attitudes rather than through acts that makes possible his examination of the behavior of others. A fully active response to Othello might end in disaster for the reader! If we are to form judgments and make evaluations of the action of a story, we must see it in terms of the 'potential reactions' that constitute the form of experience. By watching Othello act, we as readers assume attitudes which let us feel how Othello feels without making us act as Othello acts. Hence we have the power of evaluating Othello's acts. We achieve this through 'abstracting' from the sensuous content of the play's action, for language is by its very nature abstractive: it is an intermediary between the substantial actuality reflected in the images of the literary actions and the spiritual form manifested in the reader's attitudes."[56]

Ainsi le lecteur ne peut jamais complètement oublier qu'il s'agit de signes, de signifiés abstraits, de fantômes dont la réalité n'est vécue qu'en imagination. Notons cependant qu'il ne faut pas pour autant méconnaître la puissance, l'attrait et le pouvoir des mots. Nous le savons tous, des peuples entiers ont été transformés par le seul pouvoir des mots. Les mots, répétons-le, sont le moyen d'accéder à un monde autonome, à un univers distinct

qui "suit son propre temps, organise son propre espace, développe ses propres lois".[57] Et cet univers est puissant.

Somme toute, la lecture est bel et bien "écoute et interrogation de l'oeuvre",[58] "mode d'émergence des forces vives du texte et donc mode de construction de l'oeuvre".[59] Elle est réinvention du texte et création dirigée.

> "En un mot, le lecteur a conscience de dévoiler et de créer à la fois, de dévoiler en créant, de créer par dévoilement."[60]

D'une première action qui permet au lecteur de réveiller les mots alignés sur la page, le lecteur passe à la création et ensuite à la réaction. Tels sont, selon nous, les trois mouvements de la lecture vraie.

Jean Burgos dit:

> "...c'est bien à la lecture que doit nécessairement se ramener toute approche non mutilante du texte."[61]

et pour cause. Comme nous voulions le démontrer par notre schéma auteur ⇄ oeuvre ⇄ lecteur, l'oeuvre littéraire est une entité distincte qui résulte de l'activité de l'auteur. Sans le lecteur cependant elle reste "pur appel, pure exigence d'exister... une tâche à remplir",[62] cette tâche le lecteur la remplit par "le don de toute sa personne"[63]; ceci constitue, pour nous, la rencontre de l'oeuvre et du lecteur.

Nous croyons avoir atteint l'objectif proposé au début de ce chapitre, à savoir l'étude de la rencontre de la littérature et du lecteur. Il ne nous reste plus qu'à développer, à partir de notre définition de la littérature et de l'étude de cette rencontre, une

pédagogie de la littérature c'est-à-dire un objectif pédagogique à atteindre lors de notre enseignement de la littérature et une méthodologie, qui comporte les moyens d'atteindre l'objectif proposé.

Chapitre V

L'enseignement de la littérature

Ayant défini la littérature, étudié l'interaction entre la littérature et le lecteur, nous voulons maintenant établir l'objectif pédagogique à atteindre, et les conditions à respecter pour y parvenir. En dernier lieu, nous présenterons, de façon détaillée, quelques-unes des techniques méthodologiques les plus importantes permettant d'atteindre l'objectif que nous nous proposons. Telles sont les trois grandes étapes de ce dernier chapitre de notre étude.

L'objectif pédagogique

Dans les premières sections de notre travail, nous avons souligné que l'enseignement de la littérature est rarement gratuit, il se fait pour une raison donnée. Quant à nous, nous rejetons toutes les justifications de l'enseignement de la littérature qui en font un outil au service d'une autre valeur ou d'une autre entité qu'elle-même. Que nous reste-t-il? Pourquoi allons-nous enseigner la littérature, cette entité autonome et dynamique? C'est la question à laquelle nous nous attaquons présentement.

Notre refus de la littérature-outil, justifiant son enseignement, indique-t-il que nous ne voyons pas l'utilité de diriger notre enseignement de la littérature vers un but? Certes non. Notre enseignement de la littérature doit avoir un objectif bien déterminé, tout simplement parce que seul un objectif bien déterminé donnera à l'activité du professeur et à celle des élèves la direction

nécessaire. Comment planifier uné étude de texte, une lecture, un devoir sans savoir quel est le but que nous visons. Ce que nous cherchons à développer, c'est un objectif qui découle d'une théorie bien définie et qui se situe à la source de tout notre enseignement de la littérature.

Encore faut-il savoir de quel genre d'objectif il s'agit. Si nous hésitons entre les divers genres d'objectifs c'est parce que nous voulons un objectif suffisamment large pour contenir les éléments qui le rattachent à la théorie et suffisamment précis pour offrir une direction concrète. Or, il n'est pas question d'attribuer à nôtre objectif pédagogique le caractère d'une finalité, pour autant que la finalité se situe au niveau de la philosophie de l'éducation et de la philosophie de la vie. Pour nous, la finalité se place au-delà de notre étude. En d'autres termes, c'est parce que nous possédons une finalité particulière que nous en sommes arrivés à la nécessité de nous questionner au sujet de l'éducation en général. Ce n'est qu'à la suite de cette interrogation que nous nous sommes penchés sur le problème de l'enseignement de la littérature. Devons-nous alors appeler but, l'objectif pédagogique que nous cherchons à développer? Bien qu'il soit plus précis que la finalité, le but demeure tout de même assez général.

> "...goals will vary as to their degree of specificity, but in general will tend to be long range in nature and, as targets, somewhat removed from what ordinarily is considered immediate classroom assessment. Examples of curriculum goals might be: "appreciation of literature", "ability to think (or read) critically", knowledge of the American heritage", and "interest in civic affairs."[1]

Si nous jugeons à partir de cette définition nous sommes portés à croire que le terme 'but' ne répond pas complètement à nos exigences. Nous sentons dès lors le besoin d'examiner de plus près ce qui constitue l'objectif. Selon Zais, l'objectif est plus immédiat que le but et il se définit en fonction de l'instruction donnée et à la suite d'un enseignement.

> "Curriculum objectives are defined here as the most immediate specific outcomes of classroom instruction. ...As targets, curriculum objectives are close and quite visible... Clearly, some of these objectives are far less immediate than others,..."[2]

Selon Claude Germain les objectifs sont "les situations à atteindre, les performances à réaliser".[3] Germain présente trois niveaux d'objectifs:

> "Par objectifs généraux, il faut entendre les objectifs globaux des programmes ou des disciplines. L'expression objectifs terminaux désigne des comportements d'étudiants, à la fin d'un cours: façons de penser, sentiments, actions, etc. Les termes objectifs spécifiques désignent une partie, un sous-ensemble des objectifs terminaux."[4]

Bien qu'elle s'avère des plus sommaire, notre courte présentation des finalités, buts et objectifs nous permet d'effectuer un premier choix. Puisque notre principe directeur se définit en fonction de l'instruction donnée nous l'appellerons objectif; nous tenons à préciser qu'il s'agit d'un objectif moins immédiat et plus large; nous appellerons objectif général ce que jusqu'à présent nous appelions simplement objectif pédagogique.

Ayant établi le genre d'objectif dont il s'agit - à savoir le niveau de spécificité que nous lui octroyons - , nous devons préciser l'objectif général que nous visons lors de notre enseignement de

la littérature. Ayant défini la littérature comme une entité distincte et dynamique qui s'inspire de la vie sans être la vie, et établi que seule une lecture création à trois mouvements constitue le vrai rapport entre le lecteur et la littérature, nous proposons que l'objectif général de notre enseignement soit le suivant: assurer à l'étudiant par notre enseignement une expérience personnelle de la littérature, en reconnaissant que cette expérience peut être ou ne pas être agréable et enrichissante. Ce qui importe c'est que l'expérience se fasse le plus pleinement et le plus complètement possible quels qu'en soient les résultats. L'adolescent est libre de trouver dans cette expérience ce qu'il veut, ou, ce qu'il peut. C'est là le seul objectif qui convienne à notre définition, à notre respect de la littérature, à notre souci d'échapper à la littérature-outil, et à notre désir d'accorder aux élèves la liberté dont ils ont soif. Bien qu'un tel objectif puisse sembler dangereux, il n'en est rien car nous croyons au pouvoir de la littérature et nous sommes prêts à préciser, de façon très détaillée, les conditions nécessaires à la réalisation de cet objectif général.

Les conditions

Lorsque nous employons le terme condition nous nous référons à tout ce qui est essentiel pour réaliser l'objectif proposé. Il s'agit, en effet, de conditions sine qua non. Pour ceux qui seraient portés à confondre conditions et techniques méthodologiques, nous tenons à faire la distinction suivante. Les conditions sont

l'ensemble des faits, des situations, des états dont l'existence est indispensable pour que l'étudiant fasse l'expérience de la littérature. En revanche, les techniques méthodologiques sont les moyens que le professeur emploie, soit pour remplir les conditions exigées, soit pour assurer l'expérience de l'élève. Les techniques méthodologiques doivent nécessairement respecter les conditions essentielles et agir à l'intérieur des cadres qui en résultent.

Pourquoi est-il nécessaire de parler de conditions à remplir? Parce que nous cherchons à créer une rencontre entre la littérature - que nous définissons de façon particulière - et le lecteur que nous définissons aussi de façon particulière. Ayant déjà longuement discuté du caractère particulier que nous octroyons à la littérature, voyons qui est le lecteur dont nous parlons et quelles sont ses particularités. Dans notre cas, il s'agit du jeune lecteur qui n'a pas toujours ni la maturité, ni l'intérêt, ni l'expérience de la vie ni les compétences émotives et intellectuelles nécessaires pour vivre l'oeuvre littéraire. Pour réaliser notre objectif pédagogique général, il faut tenir compte de toutes ses particularités. Vu l'importance primordiale que nous accordons au respect de cet être quelles seront les conditions essentielles nécessaires à la réalisation de notre objectif général.

Afin d'assurer une vue d'ensemble des conditions à remplir, nous en dressons d'abord la liste puis nous expliquons ce qui en découle.

Condition 1: Il faut s'assurer que le jeune lecteur n'a pas de difficulté à lire.

Condition 2: Il faut connaître et respecter son niveau d'appréciation sans en rester là.

Condition 3: Il faut connaître et respecter ses capacités émotives et intellectuelles.

Condition 4: Il faut s'assurer qu'il est intéressé.

Condition 5: Il faut que le professeur établisse un climat favorable à l'enseignement de la littérature.

Condition 6: Il faut que le professeur connaisse bien sa matière.

Après avoir expliqué chaque condition, nous formulerons quelques suggestions; la plupart de celles-ci sont des techniques méthodologiques qui ont été essayées en classe avec succès. Si elles figurent dans cette section plutôt que dans celle réservée à la présentation des techniques, c'est par souci de clarté.

Condition 1: Il faut s'assurer que le jeune lecteur n'a pas de difficulté à lire.

Ceci semble être l'évidence même. Si nous cherchons à promouvoir chez notre jeune lecteur une lecture création, il faut d'abord qu'il soit capable de lire. Or, cette capacité de lecteur se résume à ce que Simmons, Shafer et West appellent "basic reading skills".[5] Voici quelques exemples de ce que nous considérons être des compétences de base:

- "trouver la signification d'un mot nouveau d'après le contexte;
- savoir déchiffrer un mot nouveau d'après une analyse phonétique et étymologique;
- lire avec compréhension un texte à une vitesse conforme à son développement et adaptée au but de la lecture;
- percevoir rapidement des mots de plus en plus longs et des phrases de plus en plus élaborées."[6]

(Guide pédagogique Section Lecture)

Nous tenons à souligner que parmi les compétences présentées ci-dessus, nous n'avons pas inclus tout ce qui a trait à la compréhension d'un texte c'est-à-dire à la lecture d'idées. Il ne s'agit pas d'un oubli de notre part. Au contraire. Si la compréhension d'un texte ne figure pas dans nos exemples c'est que nous croyons qu'elle mérite une attention particulière. Nous remettons donc à plus tard ce que nous appelons la lecture d'idées afin de discuter plus en détail les moyens de l'assurer.

Savoir lire, pour l'instant, signifie savoir retrouver un mot dans un ensemble de lettres, savoir dépasser les signes linguistiques pour arriver à la signification du mot - voire même à une signification restreinte - et en dernier lieu savoir retrouver dans un ensemble de mots, une phrase et l'idée qu'elle véhicule.

Evidemment un lecteur de septième année sera moins en mesure de réaliser ce genre de lecture qu'un élève de onzième. Si un élève de septième accède difficilement à l'idée contenue dans une phrase très, très complexe il ne s'agit pas nécessairement d'un problème de lecture. Si, par contre, un lecteur de douzième accède difficilement à l'idée véhiculée dans une phrase du genre "Le train est le moins dangereux des moyens de transport" il a probablement de grandes difficultés à lire. En somme, c'est au professeur que revient la tâche de dépister et de juger ce qui constitue un problème de lecture; celui-ci, nous tenons à le souligner, ne peut être dépisté que lorsque le jeune lecteur lit. Alors même que ceci semble plus qu'évident, il arrive fréquemment que nous ne réussissions pas à dépister les causes des problèmes de lecture de nos élèves

car pour une raison ou une autre, les élèves en question ne lisent jamais. Nous dépassons déjà les cadres de la présentation de la première condition, ce qui nous conduit à exposer certains moyens pour la remplir

Suggestions de solutions:

La première solution à apporter aux problèmes de lecture c'est de les dépister. La façon la plus simple de le faire c'est de faire lire un texte à haute voix et de poser des questions sur les idées véhiculées par les phrases. Si le professeur cherche à préciser le genre d'erreur dont il s'agit, il peut avoir recours aux tests diagnostiques. Grâce au test de lecture, il saura exactement la nature du problème et sera, dès lors, en mesure d'y remédier, soit par l'emploi d'une trousse de lecture, soit par un travail individuel, soit en référant l'élève en question à un spécialiste en lecture. En dernière analyse ce qui importe surtout c'est que le problème soit dépisté et que tout soit mis en branle pour y trouver une solution.

Condition 2: Il faut connaître et respecter le niveau d'appréciation littéraire auquel se situe le jeune lecteur sans en rester là.

Le niveau d'appréciation littéraire varie d'un lecteur à l'autre et même, dans le cas d'un seul lecteur, le niveau d'appréciation peut varier d'une oeuvre à l'autre. Un professeur qui affectionne tout particulièrement Camus peut ne pas retrouver chez ses collègues la même enthousiasme. Le même professeur peut hautement apprécier Terre des Hommes de St-Exupéry sans aimer L'étranger de Camus.

De même les jeunes lecteurs apprécient l'oeuvre littéraire à

différents niveaux. Ils auront, eux aussi, leurs préférences parmi les oeuvres étudiées; ceci ne provient pas entièrement d'une question de goût.

Puisque la rencontre qui s'effectue entre le jeune lecteur et la littérature est une interaction, et que cette interaction signifie que le lecteur est actif, il est possible d'affirmer que certains lecteurs seront plus actifs que d'autres, ou encore, qu'un même lecteur sera plus actif à certains moments qu'à d'autres. Il semble bien que le montant d'activité, manifesté par un lecteur, soit directement relié à son montant de connaissances, d'expériences, de sensibilité, de maturité, à son état d'âme, à sa santé physique et mentale, à sa situation familiale, en un mot à son être tout entier. Lorsqu'un lecteur s'engage moins activement, dans la lecture d'une oeuvre, cela peut être dû à une variété de causes: manque de maturité, une situation familiale déplorable, etc... Le professeur, qui désire faire croître le montant d'activité que l'élève manifeste lors de sa rencontre avec une oeuvre particulière, devra nécessairement chercher la cause du manque d'engagement.

Pour l'instant, cependant, ce qui nous importe le plus c'est de préciser, premièrement, qu'il existe différents niveaux d'appréciation, deuxièmement qu'il faut les connaître et les respecter, et troisièmement qu'il est possible de les employer comme point de départ vers une appréciation toujours grandissante.

Quels sont les divers niveaux d'appréciation dont nous devons tenir compte? On peut affirmer qu'il existe autant de niveaux d'appréciation qu'il existe de lecteurs. Afin de faciliter la

tâche de l'enseignant on peut tenter de grouper ces niveaux d'appréciation en sachant que ces catégories ne sont que des points de repères théoriques. C'est ainsi que Margaret J. Early en retient trois qu'elle identifie et explique comme suit:

> "Unconscious enjoyment
>
> The first stage in the development of delight in literature is that of unconscious enjoyment. The reader knows what he likes but doesn't know why. At this stage, delight must come easily. Without a struggle, the reader finds the pleasure he demands. His demands are few. In narratives he wants a definite plot, with action rising to a climax and falling to a satisfying conclusion. A story should have a beginning, a middle, and an end. It should have a "point" - and easily recognized purpose or theme. Characters may be stereotypes; indeed, the cardboard figure is preferable, for complexities of character may obstruct the flow of action. Humor is desirable, too, if appropriate to the theme, but it should be obvious humor, requiring no subtleties of thought. The subject may be fanciful or realistic, but either case close enough to the reader's experience so that he can respond easily. The story should be told in language that delights the ear and fits the subject.
>
> Unconscious enjoyment of literature is possible even for people who have little or no reading skill. Children's experiences with literature illustrate this point."[7]

Notons que nous plaçons à ce niveau, la lecture d'évasion mais ne nous méprenons pas, ce genre de lecture n'est pas inférieur à d'autre type de lecture. Au contraire, nous comptons parmi nos meilleures lectures, celles qui nous ont permis d'échapper à une réalité trop pénible et de pénétrer dans un monde imaginaire où les héros découvrent des trésors, où les antagonistes trop méchants méritent une punition éternelle. Ce genre de lecture convient à bon nombre de lecteurs, elle est saine, plaisante, et constitue

souvent le seul genre de lecture possible pour un très grand nombre de nos étudiants. Nous suggérons donc qu'il n'est pas réaliste de vouloir la faire disparaître. Il serait sans doute plus profitable de s'assurer qu'elle soit bien réussie.

Margaret Early intitule son deuxième stage d'appréciation "self-conscious appreciation" et elle l'explique ainsi.

Self-conscious appreciation

> "At the second stage, the reader continues to enjoy literature on the first level of easy acceptance, but now he is also willing to exert considerable effort to enhance his delight. (...)
>
> As self-conscious appreciation develops, the reader gradually moves away from a simple interest in what happened. He asks why. In fiction and drama, he looks for logical development of character; he is no longer satisfied with stereotypes. Action of characters must be controlled by human motives. The element of conflict may be psychological as well as, or instead of, physical. As the reader learns something of the complexity of life, he becomes less interested in simple themes, more willing to probe for literature's answers to the questions that beset humankind. Probably in every walk of life men are interested in the fundamental questions: who am I? why am I here? what is the good life? (...)
>
> (...) Convinced of the power of literature, the reader is willing to struggle for the artist's meaning even through barriers of time and distance."[8]

C'est à ce niveau d'appréciation que l'étudiant voit dans la littérature le moyen de se découvrir et de découvrir son monde. En soi, ce genre d'appréciation de la littérature n'a rien de contestable. Nombreux sont les gens qui se sont 'humanisés' à la suite d'une lecture personnelle. Cependant, il est très dangereux que le professeur se laisse prendre par ce genre d'appréciation et qu'il en fasse la raison d'être de tout son enseignement de la littéraire ce qui équivaudrait à limiter la littérature à une seule fonction,

à savoir, à l'humanisation de l'étudiant. Il faut donc que le professeur sache se rappeler que ce rôle de la littérature correspond à un niveau d'appréciation, niveau directement relié au stage de développement du jeune lecteur ou à l'état psychique de l'adulte. Si ce niveau d'appréciation peut et doit être encouragé, il ne doit pas devenir la raison d'être de tout l'enseignement.

Le dernier niveau d'appréciation est le stage du "Conscious delight".

Conscious delight

> "At the highest stage of literary appreciation, the reader responds with delight, knows why, chooses discriminatingly, and relies on his own judgment. His reading has range and power. He finds delight in many kinds of literature from many periods of time, appreciating the best of each genre and of each author. Because he understands subject and personality and form, knowing both the artist and his period, he refuses to stratify or compare unique works of art.
>
> A sign of maturity as human being and as a reader is that a deeper feeling for mankind replaces narrow concern for oneself. The mature reader no longer seeks only self-knowledge in literature but, with the artist, digs at the well-springs of life. Delight in imaginative literature is an end in itself, not self-conscious, attuned to the agonies and enchantment of creation. While the perceptive reader cannot escape peripheral values of literature, such as better understanding of place or people or period of history, his main purpose is neither sociological nor psychological, but aesthetic. To this end, in reading a work of great literature, he brings all his creative powers, the stream of his consciousness, all his living, all the ideas of mankind which have become his through previous reading. In this sense, the art of reading is an extension of the creative process which produced the work of literature."[9]

Ce niveau d'appréciation constitue, pour nous, l'apogée de la lecture création: la rencontre entre la littérature et le lecteur devient un moment créateur, l'interaction entre le lecteur et

l'univers distinct et dynamique de l'oeuvre littéraire s'établit.

Comme nous le disions plut tôt, il est important pour le professeur d'être conscient de l'existence des divers niveaux d'appréciation. Cependant il faut plus que cela. Pour que le jeune lecteur fasse l'expérience de la littérature, il faut connaître et respecter son niveau d'appréciation car ne pas le connaître et ne pas le respecter c'est trop souvent lui imposer une expérience qu'il n'est pas prêt à vivre ce qui est le meilleur moyen de le détourner complètement de la littérature. Si le jeune lecteur apprécie la littérature au niveau du "unconscious enjoyment", il est fort probable qu'il soit incapable de l'apprécier à un niveau plus élevé pour un nombre infini de raisons dont son niveau de maturité intellectuelle et émotive n'est pas le moindre. Si nous voyons d'un mauvais oeil, le seul genre d'appréciation dont il soit capable, ou le seul genre de relation qu'il puisse créer avec la littérature, nous lui disons, en somme, que cela ne vaut pas la peine et que mieux vaut ne pas lire puisqu'il est incapable de plus. Toute lecture est une bonne lecture, et tout niveau d'appréciation qui en résulte est bon pour la simple raison que chaque lecture, chaque niveau d'appréciation, est une étape à franchir. La lecture création ne s'effectue pas la première fois que nous lisons. Elle s'apprend, elle se mérite, et elle se développe au même rythme que le lecteur. Si le lecteur est en voie de croissance, la lecture et le niveau d'appréciation le sont aussi.

> "Ainsi pour le lecteur, tout est à faire et tout est déjà fait; l'oeuvre n'existe qu'au niveau exact de ses capacités,"10

> (...) S'il est distrait, fatigué, sot, étourdi, la plupart des relations lui échapperont, il n'arrivera pas à "faire prendre" l'objet (au sens où l'on dit que le feu "prend" ou "ne prend pas"); il tirera de l'ombre des phrases qui paraîtront surgir au petit bonheur. S'il est au meilleur de lui-même, il projettera au-delà des mots une forme synthétique dont chaque phrase ne sera plus qu'une fonction partielle."[11]

Voilà pourquoi nous posons, comme deuxième condition à la réalisation de notre objectif pédagogique, (l'expérience de la littérature) la connaissance et le respect du niveau d'appréciation auquel se situe le jeune lecteur.

Suggestions de solutions:

Comment mieux connaître et comment mieux respecter le niveau d'appréciation du jeune lecteur que par une prise de conscience de l'existence des divers niveaux d'appréciation. Si nous sommes conscients qu'il peut bien y avoir autant de différents niveaux d'appréciation qu'il y a de lecteurs, ou si nous acceptons les trois niveaux d'appréciation de M. Early, nous serons peut-être moins portés à imposer, à nos jeunes lecteurs, le seul genre d'appréciation que nous jugeons acceptable. Comment mieux reconnaître et respecter le niveau d'appréciation du jeune lecteur, que par une prise de conscience de ce qu'est la littérature et comment on y accède. Si nous comprenons bien ce qui constitue l'expérience de la littérature, nous n'aurons pas la tentation d'exiger l'impossible de nos élèves. Nous savons que la lecture création, qui permet l'expérience de la littérature, est un processus complexe qui se développe de longue haleine. Nous savons aussi en reconnaître les étapes inférieures et

ne pas les juger comme des lectures inacceptables. Comment mieux respecter le niveau d'appréciation du jeune lecteur que par le respect du lecteur lui-même? Le jeune lecteur est en voie de développement. Ses capacités émotives et intellectuelles, son expérience de vie, tout chez lui est en pleine croissance. Inutile d'imaginer que son expérience de la littérature sera pleinement réussie. Il n'a pas tout ce qu'il faut pour la réussir. Il en résulte donc que nous devons, comme professeur de littérature, valoriser tous les genres de lecture qu'effectue le jeune lecteur, tout en l'encourageant à passer à la prochaine étape. Comment assurer ce passage, sinon en donnant à l'élève les moyens et les outils nécessaires pour l'effectuer?

Si nous ne dressons pas immédiatement la liste des outils et des moyens à employer pour effectuer ce passage, c'est que ces outils et moyens sont ceux que nous voulons suggérer par la suite. Pour l'instant, il suffit de dire qu'il existe une multitude de moyens pour assurer, chez nos élèves, l'expérience de la littérature et que, parmi ceux-ci, figurent, presqu'au premier plan, la connaissance et le respect du niveau d'appréciation de nos élèves.

Condition 3: Il faut connaître et respecter les capacités émotives et intellectuelles du jeune lecteur.

Nous ne sommes peut-être pas toujours en mesure de connaître à fond tous nos élèves; comment savoir quelles sont toutes les expériences qu'ils ont vécues ou encore, quelle est leur situation familiale. En dépit de tous nos efforts certaines particularités de nos étudiants demeurent impénétrables, doivent mêmes demeurer

inaccessibles. Il ne faut pas, cependant, reléguer à ces zones grises, la connaissance des capacités émotives et intellectuelles du jeune lecteur. Peut-il analyser, synthétiser? A-t-il la maturité nécessaire pour s'engager profondément lors de ses lectures? Voilà des questions qu'il faut nécessairement se poser (à son sujet) si nous ne voulons pas exiger de lui ce qu'il ne peut absolument pas accomplir.

> "We can expect that since students are passing through the various stages of development individually, they will be at different points at different times. Therefore, whatever we can do to find out where a specific student is at a particular point in development will aid us immeasurably in helping him through a particular stage. For example, before a student can gain some understanding of symbolic action in a short story, he will need to be able to understand the sequence of events in it. Many times you may be tempted to assume that he can answer questions about symbols, unless you have taken steps to find out that he simply does not have sufficient reading maturity to do so."[12]

Connaître et respecter les capacités émotives et intellectuelles du jeune lecteur c'est, en somme, savoir ce qu'il est capable de percevoir, de comprendre et de ressentir.

Suggestions de solutions:

Les solutions que nous allons présenter se basent sur une révision rapide de Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, suivie de l'esquisse d'une progression à établir lors de l'étude des éléments de la littérature.

Si nous avons inclus dans l'ensemble de nos moyens la révision de la taxonomie de Bloom, ce n'est pas que nous cherchions à établir les objectifs à atteindre lors de notre enseignement de la

littérature; nous espérons plutôt rappeler les caractéristiques des capacités cognitives et émotives et comment on peut les classifier et les hiérarchiser afin d'assurer une meilleure connaissance et un plus grand respect du jeune lecteur.

Le professeur de littérature qui demande à ses étudiants de septième d'évaluer telle ou telle oeuvre littéraire du point de vue thématique, ou encore d'analyser le comportement des personnages dans tel ou tel roman risque d'être déçu par les résultats. Pour éviter ce genre de désillusion, il serait utile de se rappeler ce que Zais appelle la hiérarchie des six fonctions intellectuelles de Bloom.

> "From the lowest to the highest level, these six mental abilities are:
>
> 1. Knowledge: the simple recall of specifics, methods, structures, etc.
>
> 2. Comprehension: understanding of a type which does not include the ability to see its fullest implications.
>
> 3. Application: the ability to use generalizations or rules in specific situations.
>
> 4. Analysis: the ability to divide a communication into a hierarchically arranged organization of its component ideas.
>
> 5. Synthesis: the ability to arrange and combine a number of structured elements into an organized whole.
>
> 6. Evaluation: The assessment of material, methods, etc., using selected criteria."13
>
> (Notez que cette citation présente un résumé on ne peut plus bref de la taxonomie du domaine cognitif de Bloom. Pour une explication détaillée de ce domaine il faut se referer à Bloom Taxonomy of Educational objectives. Handbook I: Cognitive Domaine.)

Le professeur qui connaît cette hiérarchie des fonctions intellectuelles sera mieux en mesure de respecter les capacités intellectuelles de ses élèves, étant conscient que certains de ses élèves ont encore de la difficulté à appliquer les connaissances qu'ils possèdent, il n'exigera pas qu'ils fassent une évaluation détaillée de l'oeuvre. De plus, s'il peut identifier à quel niveau de fonctionnement se situe chacun de ses élèves, le professeur pourra, non seulement mieux grouper ses élèves, mais aussi accroître leur fonctionnement individuel. Il en résultera, sans doute, un apprentissage et un enseignement plus positifs, plus appropriés aux capacités de l'individu.

Les mêmes considérations s'appliquent nécessairement au domaine affectif. Selon Zais

> "This domain is divided into a five part hierarchial classification which places the internalization of feeling on a continuum from simple awareness to a condition in which the feelings significantly operate to control behavior. The five categories of the affective domain, from lowest to highest, are as follows:
>
> 1. Receiving: sensitivity to the existence of certain phenomena.
>
> 2. Responding: active attention to phenomena, reflecting interest but not commitment.
>
> 3. Valuing: perception of worth or value in phenomena.
>
> 4. Organization: arrangement of values into an organized system.
>
> 5. Characterization: the development and internalization of the "organization" level to the extent of representing a philosophy of life."[14]

(De nouveau, pour une explication plus détaillée, il

faut se référer à Krathwohl, Bloom and Masia; Taxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain.)

Nous nous sommes limités à la présentation sommaire de ces deux taxonomies de Bloom, car il suffit d'un simple rappel de ses idées bien connues et fréquemment employées.

De façon plus concrète et plus immédiate, la progression de la matière à étudier de la septième à la douzième va aussi assurer le respect du professeur pour les capacités intellectuelles et émotives du jeune lecteur. Lors de notre participation à l'élaboration du guide pédagogique pour l'enseignement du français langue première au secondaire en Alberta, nous avons proposé la progression suivante.

"1) Puisque la littérature se compose de divers constituants (le thème, les personnages, l'action, etc...) dont la synthèse produit l'oeuvre littéraire, votre guide suggère que chaque année, de la neuvième à la douzième, un constituant en particulier soit étudié en profondeur, d'où la répartition suivante:

- neuvième année - étude approfondie de l'action
- dixième année - étude approfondie du "setting"
- onzième année - étude approfondie des personnages
- douzième année - étude approfondie du thème.

Il va sans dire que l'étude approfondie d'un constituant en particulier n'exclut pas une étude plus sommaire des autres constituants. Notez également que l'étude des constituants étant cumulative, l'étudiant aura, en douzième année, une connaissance approfondie des principaux constituants de la littérature.

2) Notez également que la septième et la huitième année sont entièrement consacrées à l'appréciation globale de la littérature. il faudra donc, en septième et huitième, éviter les études de textes et les analyses trop poussées pour se préoccuper d'abord et avant tout
a) de régler tous les problèmes de lecture, (celui qui a de la difficulté à lire aura certainement de la difficulté à jouir de sa lecture)

b) de donner le goût de la lecture
c) et en dernier lieu, de permettre à l'étudiant d'apprécier de façon globale une grande variété d'oeuvres littéraires."[15]

Nous tenons à souligner, cependant, que cette progression ne s'applique qu'au roman, au théâtre et à la nouvelle.

> "Constituée d'images et de sons, la poésie exige une présentation et une organisation qui lui sont particulières. Voilà pourquoi votre guide présente la poésie à titre d'entité distincte."[16]

Ce genre de progression dans la présentation de la matière à étudier demande à l'enseignant de respecter les capacités intellectuelles et émotives du jeune lecteur. Nous sommes persuadés, et notre expérience de l'enseignement de la littérature en fait foi, que la plupart des élèves de neuvième ne sont pas encore en mesure d'apprécier la complexité des personnages. L'étude des personnages semble plus appropriée aux élèves de onzième qui sont, généralement parlant, sérieusement épris du besoin de se rencontrer et de se chercher. En revanche, l'étude du thème répondra mieux aux besoins des étudiants de douzième parce qu'ils manifestent habituellement plus d'ouverture sur le monde extérieur, leur dernière année à l'école étant presque complétée et leur regard se projetant déjà vers une vie d'adulte. Evidemment, la progression que nous venons d'élaborer ne répond que partiellement au besoin d'encourager le professeur à respecter et à cultiver les capacités intellectuelles et émotives du jeune lecteur.

Condition 4: Il faut s'assurer de l'intérêt de l'élève.

Si l'élève n'est pas intéressé nous sommes presqu'impuissants.

"L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin (Emile II)."[17]

"There can be no mental development without interest. Interest is the sine qua non for attention and apprehension. You may endeavour to excite interest by means of birch rods, or you may coax it by the excitement of pleasurable activity. But without interest there will be no progress."[18]

Il s'agit ici de l'intérêt intrinsèque, de l'intérêt pur issu du désir, du plaisir, de la curiosité, de l'envie de savoir et non de l'intérêt extrinsèque, celui qui est suscité par les récompenses promises, les punitions à éviter, l'examen à réussir ou les parents et les professeurs à satisfaire. Il existe suffisamment d'études au sujet de la motivation pour que nous soyons convaincus de son importance dans tous les domaines de l'enseignement, y compris celui de la littérature. Nous pouvons donc affirmer que si nos élèves ne sont pas intéressés nous ne pouvons, sans lui, fomenter cette rencontre vraie entre lui et l'oeuvre qui caractérise l'expérience de la littérature.

Suggestions de solutions:

Comment faire naître l'intérêt de l'élève? Si nous hésitons dans le choix de moyens à présenter, c'est qu'il en existe un tel nombre, une telle variété, qu'il nous semble absolument impossible de leur accorder à tous l'attention qu'ils méritent. D'une part, plusieurs de ces moyens ont déjà été discutés dans notre étude, bien que sous d'autres titres ou d'autres formes (par exemple, les niveaux d'appréciation); d'autre part nous hésitons sur ceux que nous voulons présenter ici car certains figureront dans les techniques

méthodologiques. Afin de ne pas trop nous répéter, de ne pas dépasser le cadre de notre étude et vu la difficulté de choisir les moyens les plus importants (nous les considérons tous importants, selon la situation dans laquelle nous les employons), nous nous proposons la démarche suivante: l'étude plus ou moins détaillée de "The Rhythm of Education" de A. Whitehead car ses idées inspirent un grand nombre de moyens concrets, plus immédiats. Nous nous proposons ensuite de dresser une liste de moyens pour assurer l'intérêt, accompagnée de quelques mots d'explication. Ceux que nous développerons comme techniques méthodologiques sont, ici, passés sous silence.

Dire qu'il est absolument nécessaire de susciter l'intérêt de l'élève à la littérature, c'est sous-entendre qu'il faut lui donner le goût de la lecture afin de provoquer sa propre rencontre avec elle au travers d'une lecture création ou, comme l'indique notre objectif pédagogique, à assurer chez l'élève l'expérience de la littérature. L'expression "s'intéresser à la littérature" est donc synonyme de l'expression "avoir le goût de lire".

Comment faire naître l'intérêt pour la littérature, la lecture, l'expérience de la littérature? Si nous voulons être fidèles à la thèse de Whitehead, notre étude des moyens nécessaires pour faire éclore l'intérêt ne doit pas débuter par l'étude de l'intérêt lui-même mais plutôt par l'étude de ce qu'il appelle "the two essentials of Education"[19] c'est-à-dire la liberté et la discipline. Selon Whitehead,

"The two principles, freedom and discipline, are not

> antagonists, but should be so adjusted in the child's life that they correspond to a natural sway, to and from, of the developing personality. It is this adaptation of freedom and discipline to the natural sway of development that I have elsewhere called The Rhythm of Education. I am convinced that much disappointing failure in the past has been due to neglect of attention to the importance of this rhythm. My main position is that the dominant note of education at its beginning and at its end is freedom, but that there is an intermediate stage of discipline with freedom in subordination: Furthermore, that there is not one unique threefold cycle of freedom, discipline, and freedom; but that all mental development is of such cycles, and of cycles of such cycles."[20]

Dans ce cycle rythmique, il nomme la première étape "the stage of Romance"[21]; la deuxième, caractérisée par la discipline, "The stage of Precision"[22] et la troisième étape, "The stage of Generalization".[23]

Avant de passer à l'explication de chaque étape, Whitehead fait deux commentaires importants: le premier ayant trait à la source de tout intérêt et le deuxième ayant trait à l'importance de ce qu'il appelle 'active knowledge'. Or ces deux commentaires nous permettent d'appréhender le phénomène de l'intérêt sous un nouvel angle.

> "Let me now explain myself in more detail. There can be no mental development without interest. Interest is the sine qua non for attention and apprehension. (...) Now the natural mode by which living organisms are excited towards suitable self-development is enjoyment. ...Joy is the normal healthy spur for the élan vital. I am not maintaining that we can safely abandon ourselves to the allurement of the greater immediate joys. What I do mean is that we should seek to arrange the development of character along a path of natural activity, in itself pleasurable. The subordinate stiffening of discipline must be directed to secure some long-time good; although an adequate object must not be too far below the horizon, if the necessary interest is to be retained.

> The second preliminary point which I wish to make, is the unimportance-indeed the evil - of barren knowledge. The importance of knowledge lies in its use, in our active mastery of it--that is to say, it lies in wisdom. (...) The habit of active thought, with freshness, can only be generated by adequate freedom. (...) The craving for expansion, for activity, inherent in youth is disgusted by a dry imposition of disciplined knowledge. The discipline, when it comes, should satisfy a natural craving for the wisdom which adds value to bare experience."[24]

L'intérêt provient donc du désir d'activité que manifeste l'intelligence humaine.

Après ces deux commentaires, Whitehead passe à l'explication de la première étape, c'est-à-dire à ce qu'il appelle "The stage of Romance".[25]

> "But let us now examine more closely the rhythm of these natural cravings of the human intelligence. The procedure of the mind in a new environment is a somewhat discursive activity amid a welter of ideas and experience. It is a process of discovery, a process of becoming used to curious thoughts, of shaping questions, of seeking for answer, of devising new experiences, of noticing what happens as the result of new ventures. This general process is both natural and of absorbing interest. We must often have noticed children between the ages of eight and thirteen absorbed in its ferment. It is dominated by wonder, and cursed be the dullard who destroys wonder. Now undoubtedly this stage of development requires help, and even discipline. The environment within which the mind is working must be carefully selected. It must, of course, be chosen to suit the child's stage of growth, and must be adapted to individual needs. In a sense it is an imposition from without; but in deeper sense it answers to the call of life within the child. In the teacher's consciousness the child has been sent to his telescope to look at the stars, in the child's consciousness he has been given free access to the glory of the heavens."[26]

Lors de cette première étape de la liberté, l'élève est donc libre de chercher activement ce qui l'intéresse donc de choisir ce qui lui

convient, non seulement par goût, mais aussi à son niveau de maturité, à ses compétences. C'est ce que nous avons cherché à expliquer en traitant des niveaux d'appréciation et lors de notre discussion des capacités intellectuelles et émotives de l'élèves.

Evidemment, l'élève ne doit pas être laissé à lui-même dans le fatras des idées à choisir. Il sera dirigé, mais cette direction aura toujours comme objectif de lui permettre de se sentir libre de chercher activement ce qui va l'intéresser. Par exemple, en littérature, il pourra choisir de lire des bandes dessinées ou encore un roman d'espionnage ou même de composer sa propre poésie. En somme, il se sentira libre d'entreprendre ce qui l'intéresse ou ce qui le passionne. Normalement sa passion pour les bandes dessinées ou pour tout autre genre de lecture le conduira à la deuxième étape, à l'étape de la discipline et de la précision.

> "But when this stage of romance has been properly guided another craving grows. The freshness of inexperience has worn off; there is general knowledge of the groundwork of fact and theory; and, above all, there has been plenty of independent browsing amid first-hand experiences, involving adventures of thought and of action. The enlightenment which comes from precise knowledge can now be understood. It corresponds to the obvious requirements of common sense, and deals with familiar material. Now is the time for pushing on, for knowing the subject exactly, and for retaining in the memory its salient features. This is the stage of precision. This stage is the sole stage of learning in the traditional scheme of education, either at school or university. You had to learn your subject, and there was nothing more to be said on the topic of education. The result of such an undue extension of a most necessary period of development was the production of a plentiful array of dunces, and of a few scholars whose natural interest has survived the car of Juggernaut. There is, indeed, always the temptation to teach pupils a little more of fact and of precise theory than at that stage

> they are fitted to assimilate. If only they could, it would be so useful. We--I am talking of schoolmasters and of university dons--are apt to forget that we are only subordinate elements in the education of a grown man; and that, in their own good time, in later life our pupils will learn for themselves. The phenomena of growth cannot be hurried beyond certain very narrow limits. But an unskillful practitioner can easily damage a sensitive organism. Yet, when all has been said in the way of caution, there is such a thing as pushing on, of getting to know the fundamental details and the main exact generalizations, and of acquiring an easy mastery of technique. There is no getting away from the fact that things have been found out, and that to be effective in the modern world you must have a store of definite acquirement of the best practice. To write poetry you must study metre; and to build bridges you must be learned in the strength of material. Even the Hebrew prophets had learned to write, probably in those days requiring no mean effort. The untutored art of genius is--in the words of the Prayer Book--a vain thing, fondly invented."[27]

Lors de cette deuxième étape, celle de la précision, la liberté, continue à jouer son rôle.

> "During the stage of precision, romance is the background. The stage is dominated by the inescapable fact that there are right ways and wrong ways, and definite truths to be known. But romance is not dead, and it is the art of teaching to foster it amidst definite application to appointed task. It must be fostered for one reason, because romance is after all a necessary ingredient of that balanced wisdom which is the goal to be attained. But there is another reason: The organism will not absorb the fruits of the task unless its powers of apprehension are kept fresh by romance. The real point is to discover in practice that exact balance between freedom and discipline which will give the greatest rate of progress over the things to be known. I do not believe that there is any abstract formula which will give information applicable to all subjects, to all types of pupils, or to each individual pupil; except indeed the formula of rhythmic sway which I have been insisting on, namely that in the earlier stage the progress requires that the emphasis be laid on freedom, and that in the latter middle stage the emphasis be laid on the definite acquirement of

> alloted tasks. I freely admit that if the stage of romance has been properly managed, the discipline of the second stage is much less apparent, that the children know how to go about their work, want to make a good job of it, and can be safely trusted with the details. Furthermore, I hold that the only discipline, important for its own sake, is self-discipline, and that this can only be acquired by a wide use of freedom. But yet--so many are the delicate points to be considered in education--it is necessary in life to have acquired the habit of cheerfully undertaking imposed tasks. The conditions can be satisfied if the tasks correspond to the natural cravings of the pupil at his stage of progress, if they keep his powers at full stretch, and if they attain an obviously sensible result, and if reasonable freedom is allowed in the mode of execution."[28]

C'est pendant l'étape de la précision que l'élève étudiera en profondeur les personnages, l'image, l'action, le rythme, en somme tous les constituants de la littérature. S'il accepte de faire cette étude approfondie c'est qu'il cherche à mieux connaître l'objet de son intérêt, que celui-ci soit une bande dessinée, un roman à l'eau de rose ou un roman de Balzac.

Selon Whitehead, par contre, il n'est pas toujours facile de maintenir l'équilibre entre l'intérêt et la précision.

> "It is the unfortunate dilemma that initiative and training are both necessary, and that training is apt to kill initiative."[29]

> "The territory of romantic interest is large, ill-defined, and not to be controlled by any explicit boundary. It depends on the chance flashes of insight. But the area of precise knowledge, as exacted in any general educational system, can be, and should be, definitely determined. If you make it too wide you will kill interest and defeat your own object: if you make it too narrow your pupils will lack effective grip. Surely, in every subject in each type of curriculum, the precise knowledge required should be determined after the most anxious inquiry. (...) I am sure that one secret of a successful teacher is that he has formulated quite clearly in his mind

> what the pupil has got to know in precise fashion. He will then cease from half-hearted attempts to worry his pupils with memorizing a lot of irrelevant stuff of inferior importance. The secret of success is pace, and the secret of pace is concentration. But, in respect to precise knowledge, the watchword is pace, pace, pace. Get your knowledge quickly, and then use it. If you can use it, you will retain it."[30]

Pour maintenir l'équilibre entre l'intérêt et la précision Whitehead suggère qu'il est vital de choisir les connaissances nécessaires à l'élève, de les présenter rapidement et de passer immédiatement au stage de l'emploi. Par exemple, dans le cas de l'élève qui s'intéresse à la création de sa propre poésie, il est évident qu'il devra, à un moment donné, acquérir une certaine connaissance de l'image et du rythme. La phase d'acquisition de ces connaissances ne doit pas s'éterniser au risque de tuer l'intérêt qui pousse l'élève à vouloir les acquérir. Afin d'éviter que l'étudiant ne perde tout intérêt à l'égard de la poésie, il faut limiter son enseignement des connaissances en question et passer aussi rapidement que possible à l'étape de l'emploi; cette étape, Whitehead la décrit ainsi.

> "We have now come to the third stage of the rhythmic cycle, the stage of generalization. There is here a reaction towards romance. Something definite is now known; aptitudes have been acquired; and general rules and laws are clearly apprehended both in their formulation and their detailed exemplification. The pupil now wants to use his new weapons. He is an effective individual, and it is effects that he wants to produce. He relapses into the discursive adventures of the romantic stage, with the advantage that his mind is now a disciplined regiment instead of a rabble. In this sense, education should begin in research and end in research. After all, the whole affair is merely a preparation for battling with the immediate experiences of life, a preparation by

> which to qualify each immediate moment with relevant ideas and appropriate actions. An education which does not begin by evoking initiative and end by encouraging it must be wrong. For its whole aim is the production of active wisdom."[31]

Cette troisième étape est donc l'étape de l'utilisation de nouvelles connaissances. Il est absolument nécessaire d'utiliser ce que nous apprenons et d'apprendre seulement ce que nous pouvons utiliser. Selon Whitehead il n'y a rien de plus dangereux que l'accumulation de connaissances inutilisées.

> "In my own work at universities I have been much struck by the paralysis of though induced in pupils by the aimless accumulation of precise knowledge, inert and unutilized."[32]

Pour éviter toute ambiguïté, cependant, nous tenons à préciser le sens du terme 'utilité' dans le sens whiteheadien. Une connaissance utile selon Whitehead est une connaissance qui sert à la création d'idées et de principes, à l'acquisition de vérités, à la relation d'idées.

> "In a sense, knowledge shrinks as wisdom grows: for details are swallowed up in principles. The details of knowledge which are important will be picked up ad hoc in each avocation of life, but the habit of active utilization of well-understood principles is the final possession of wisdom. The stage of precision is the stage of growing into the apprehension of principles by the acquisition of a precise knowledge of details. The stage of generalization is the stage of shedding details in favour of the active application of principles, the details retreating into subconscious habits. We don't go about explicitly retaining in our own minds that two and two make four, though once we had to learn it by heart. We trust to habit for our elementary arithmetic. But the essence of this stage is the emergence from the comparative passivity of being trained into the active freedom of application. Of course, during this stage, precise knowledge will grow, and more actively than ever before, because

> the mind has experienced the power of definiteness and responds to the acquisition of general truth, and of richness of illustration. But the growth of knowledge becomes progressively unconscious, as being an incident derived from some active adventure of thought."[33]

Pour l'élève l'utilité de certaines connaissances littéraires provient de ce qu'elles l'aideront à faire une expérience de la littérature de plus en plus complète en utilisant les connaissances acquises.

Soulignons, pour clore, que le cycle rythmique whiteheadien fait beaucoup plus que d'assurer l'intérêt de l'élève; il produit l'expérience totale de la littérature, en faisant employer par les élèves les connaissances littéraires enseignées. Le professeur échappe ainsi à la tentation d'enseigner le rythme pour le rythme, l'image pour l'image, et le thème pour le thème. Ce qu'il enseigne, l'élève l'emploie pour enrichir son expérience totale de la littérature ce qui lui permet lors d'une lecture subséquente de manifester un intérêt accru pour le texte.

Les idées de Whitehead sont à la base de moyens concrets et immédiats pour assurer l'intérêt de l'élève. The Rhythm of Education n'est donc pas une technique méthodologique mais il est à la source de plusieurs d'entre elles que nous présentons brièvement comme suggestions de solutions.

La première technique que nous suggérons est "La méthode des projets" de Kilpatrick, reprise par Roland Vinette dans son manuel de pédagogie générale. Vinette définit un projet comme étant

> "...une action voulue, dont la fin est recherchée et dont l'exécution engage toute la personnalité de celui qui l'accomplit."[34]

Selon Vinette

> "...toute action accomplie à l'école peut devenir un projet, si elle est accomplie dans les conditions voulues."[35]

Parmi ces "conditions voulues"[36] figure l'intérêt de l'élève.

Deuxièmement, pour assurer l'intérêt de l'élève, il faut, comme le suggère Vinette "Partir du milieu"[37] de l'élève.

> "Par milieu, il faut entendre ici non seulement le milieu géographique dans lequel vit l'enfant, mais tout ce qui fait partie de son expérience personnelle: les personnes et les choses de son entourage, les événements dont il est l'acteur ou le témoin, ses connaissances, ses sentiments, les idées, son langage, ses désirs, son être tout entier, sa vie toute entière. Tout cela touche à l'enfant et fait partie de son expérience personnelle et de son milieu."[38]

Dans le domaine de la littérature, plusieurs façons de "partir du milieu" de l'élève s'offrent: soit en ayant recours aux thèmes littéraires qui font partie de ce milieu, soit en ayant recours à leur musique, à leur langue pour présenter une oeuvre, soit en se référant à leurs propres expériences pour faire comprendre un personnage. Nombreux sont les moyens d'appliquer le principe énoncé ci-dessus, nous en utiliserons quelques-uns lors de notre étude des activités qui assurent l'expérience de la littérature. Pour l'instant nous nous limitons à la présentation du principe.

Troisièmement, pour assurer l'intérêt de l'élève, il faut favoriser l'expression:

> "Exprimer ses pensées, ses sentiments, ses désirs, raconter ses exploits, produire quelque chose de ses mains ou de son cerveau, tout cela est naturel à l'homme et à l'enfant et c'est ce que nous appelons s'exprimer."[39]

Pour répondre au besoin de s'exprimer, besoin fondamental de l'homme,

et besoin directement relié à l'intérêt, nous étudierons plus loin et longuement la méthode de l'interrogation; nous remettons donc à plus tard la présentation des moyens nécessaires pour assurer l'intérêt de l'élève en ayant recours à son besoin d'expression.

En dernier lieu, pour assurer l'intérêt de l'élève, il faut suivre le conseil de Simmons, Shafer et West.

> "One of the first things you must do, then, is to attempt to reconcile your background and motivation with that of your students. Somewhere along the line, someone or something turned you on to the interest, enjoyment, and value of reading serious literary works. (Usually, it was someone.) Genuine incentive must be provided for your students--and this holds true for older ones as well. Such incentive does not come in the form of grades, quantitative reading requirements, penalties for lack of productive effort, or other factors. So long as you remember that student motivation in an English class is generally different from yours, you have a good chance of starting off on the right foot."[40]

Les moyens d'assurer l'intérêt de l'élève présentés ne sont pas les seuls mais tout notre travail (et plus spécifiquement la section traitant de techniques méthodologiques) vise à assurer l'intérêt de l'élève.

Condition 5: Il faut que le professeur établisse un climat favorable à l'enseignement de la littérature.

Rappelons que la littérature est un univers distinct et dynamique qui s'inspire de la vie sans être la vie. Pour connaître le monde de la littérature il faut y pénétrer par la lecture, disions-nous plus tôt, il faut que le lecteur y pénètre activement, il faut qu'il mette en branle toutes ses capacités créatrices. Quel genre de climat favorisera cette activité de création du jeune lecteur?

Lorsque nous parlons de climat favorable à l'enseignement de la littérature, nous ne parlons pas seulement du climat à établir lors de nos leçons. Si nous nous limitons au climat de nos leçons, il se peut fort bien que celui-ci s'évanouisse dès que nos élèves franchissent la porte de la salle de classe; nous ne parlons pas non plus d'un climat physique. Il ne s'agit pas pour faire passer la littérature de remplir notre salle de classe de fauteuils confortables, de tapis moelleux et de musique douce, ce genre d'entourage est beaucoup plus propice au sommeil qu'il ne l'est à la littérature. Lorsque nous parlons de climat favorisant l'enseignement de la littérature, nous parlons surtout du rôle du professeur: ce sont les gens qui créent le climat, non les meubles. Rappelons-nous cette citation de Simmons, Shafer et West

> "Somewhere along the line, someone or something turned you on to the interest, enjoyment and value of reading serious literary works. (Usually it was someone)"[41]

Ce sont les professeurs qui sont responsables d'établir, lors de leur enseignement, un climat favorable à la littérature. Pour établir ce climat, il faut que le professeur soit lui-même en mesure de vivre en imagination l'expérience de la littérature.

> "...Le professeur dans son cours, comme le lecteur dans sa chambre, joue en effet avec le signifiant, mais, comme les meilleurs jeux, c'est un jeu qui se joue à deux; si je joue avec le signifiant, le signifiant joue avec moi, ce qui produit une sorte de dialectique, une disjointure. Le point de contact, cette espèce de lutte ou de coït, au moment où le lecteur rejoint le texte dans un jeu à deux, c'est justement ce qu'on sentait très bien dans les cours de Georges Poulet. Il nous invitait à entrer dans le vivant d'un texte qui agissait sur nous, parce qu'il agissait d'abord sur Georges Poulet lui-même.

> ...je vois mal comment on peut faire aimer ce qu'on aime soi-même par la médiation de théorie au lieu de présenter le texte même aux étudiants et de les inviter en quelque sorte à entrer dans le jeu."[42]

S'il est nécessaire que le professeur fasse lui-même l'expérience de la littérature en salle de classe c'est qu'il doit servir d'entremetteur, d'intermédiaire et de médium; comme Doubrovsky le dit:

> "Dans les deux cas, "(le mode de communication de l'acteur et du professeur)" il s'agit d'interposer sa personne, de prêter son être, de servir d'intermédiaire et, puisque c'est pour faire accéder à une jouissance, de servir d'entremetteur. L'acteur et le professeur sur leur plan respectif, s'entremettent, se compromettent (personne ne peut plaider innocent), se mettent totalement en jeu pour incarner le verbe, dans une existence physique et collective sans commune mesure avec l'expérience solitaire des signes cueillis au silence de la page imprimée. Dans l'impudeur de l'exhibition (...) un transfert s'opère alors sur la personne de l'enseignant, j'allais dire de l'officiant..."[43]

Le professeur doit donc accepter de devenir outil: canal par lequel la littérature parle. Il doit être ce que Doubrovsky appelle "l'objet d'un transfert"[44] car l'élève n'est pas toujours capable d'accéder seul à l'univers de la littérature. Il n'en a pas toujours les moyens, ni les capacités. En dernière analyse, le professeur jouera le rôle de la sage femme; si nous voulons continuer l'analogie, par son intervention, par sa présence même, il permettra à l'élève de donner naissance à sa propre expérience de la littérature.

Mais comment devenons-nous objet de transfert, médium? Le professeur devient médium dans la mesure où il se sensibilise aux exigences de la littérature, dans la mesure où il sait effectuer

la pénétration de l'univers clos de la littérature, en un mot dans la mesure où il peut, lui-même, en vivre l'expérience par l'imagination. Il y a plus. Le professeur doit comprendre l'interaction qui se produit entre lui - le lecteur - et l'oeuvre. Il doit éprouver et comprendre en profondeur le rôle de l'imagination, le rôle des sens, le rôle des mots. Sans cette perception et cette compréhension, le professeur essaie en vain de transmettre un processus qui lui est étranger. Comment pourrait-il faire vivre en imagination telle ou telle image s'il ignore par quels moyens cette image passe de ses sens pour s'incarner dans son imagination? Aucune recette méthodologique ne peut combler cette lacune. Ainsi, pour être bon professeur de littérature il faut d'abord être bon lecteur. Il faut ensuite devenir un lecteur conscient de ce qui se produit lorsque nous lisons. Parce que nous saurons pénétrer dans l'univers de la littérature, nous pourrons montrer la route à nos étudiants. En fait, créer un climat favorable à la littérature, c'est créer un climat d'accessibilité grâce à la personnalité du professeur.

Condition 6: Il faut que le professeur connaisse bien sa matière.

Ceci est tellement évident que nous hésitons même à le mentionner. En l'ajoutant comme sixième condition nous voulons rendre sa place à la nécessité de savoir ce que l'on enseigne. Le professeur qui vit la littérature, qui motive ses élèves, qui respecte leur capacités et leur niveau d'appréciation, qui remplit toutes les conditions présentées jusqu'ici, peut échouer à faire vivre l'expérience de la littérature parce qu'il manque de connaissances.

Que signifie bien connaître sa matière? Elle ne se limite pas à savoir compter le nombre de pieds dans un vers ou ce que sont les unités classiques. Il faut un baggage de connaissances, allant de l'histoire à la mythologie en passant par le symbole et la musique. Il faut une expérience humaine personnelle riche et variée. Il faut une compréhension de chaque genre littéraire. Par exemple il faut savoir que le théâtre

> "...est littéraire parce qu'il est écrit... mais il est écrit pour être joué et entendu, non pour être lu."[45]

et que la poésie

> "...est une expérience profonde et mystérieuse qu'on tente en vain d'expliquer, de situer et de saisir dans sa source et son cheminement intérieur... La poésie colore les êtres, les objets, les paysages, les sensations, d'une espèce de clarté nouvelle, particulière qui est celle même de l'émotion du poète. Elle transplante la réalité dans une autre terre vivante qui est le coeur du poète, et cela devient une autre réalité, aussi vraie que la première... Poème, musique, peinture ou sculpture, autant de moyens de donner naissance et maturité, forme et élan à cette part du monde qui vit en nous."[46]

Il faut savoir trouver, dans la ligne d'action, l'exposition, le noeud, les péripéties, les rebondissements, les coups de théâtre, le moment de crise, les actions secondaires et les revirements. Il faut savoir dépister tout ce que contient le dialogue. Il faut savoir ce qui constitue la musique et le sens du poème. Il faut savoir analyser un personnage selon son comportement, son dialogue, les commentaires de l'autre, les réactions des autres personnages. Il faut savoir tout cela, en reconnaître l'interdépendance et l'interaction. Il faut pouvoir s'installer bien au creux de ces "forces vives"[47] et participer à l'énergie qui en émane. Or,

comment effectuer ceci si nous en ignorons l'existence? Comment inviter l'élève à pénétrer dans l'univers de la littérature si nous n'en connaissons pas le paysage? Pour évidente qu'elle puisse sembler, notre sixième condition - la connaissance de sa matière - est vitale à la réalisation de notre objectif pédagogique.

Les conditions examinées ici semblent être les plus importantes pour nous permettre d'atteindre notre objectif pédagogique général qui est d'assurer aux élèves une expérience personnelle de la littérature.

Ayant présenté et discuté les conditions à respecter pour atteindre l'objectif général prévu, étudions en détail les techniques méthodologiques les plus importantes pour atteindre l'objectif que nous visons; sans ces techniques méthodologiques il nous serait impossible de dépasser les cadres de la théorie qui doit engendrer la pratique, la méthodologie. Si la pratique ne peut se justifier sans prendre racine dans une théorie bien définie, la théorie, de son côté, ne peut pas, à elle seule, répondre aux besoins des professeurs de littérature, d'où notre décision d'aborder le problème de la méthodologie de la littérature.

De façon plus spécifique, qu'est-ce que nous espérons accomplir lors de cette partie de notre étude? Quel en est l'objectif et quelles en sont les étapes? Nous cherchons à découvrir, à élaborer et à étudier quelques techniques méthodologiques à employer lors de l'enseignement de la littérature. Si nous voulons que ces techniques soient efficaces, il faut reconnaître leur caractère complémentaire.

Une technique méthodologique ne peut réussir seule. Pour être efficace, elle doit se situer à l'intérieur d'un ensemble, d'un système, c'est-à-dire d'une méthodologie. Etant conscients de cette réalité, nous nous proposons donc une démarche à deux mouvements: le premier mouvement étant l'étude générale de chaque technique suggérée et le deuxième mouvement étant l'élaboration d'un ensemble qui regroupe systématiquement les techniques proposées afin d'éviter une présentation de techniques non-reliées. En dernière analyse, nous cherchons surtout à développer une méthodologie de la littérature car des techniques plus ou moins reliées sont inutiles.

Face au besoin d'entreprendre l'étude générale de chaque technique méthodologique, nous tenons à souligner le but que nous visons lors de ce premier mouvement de notre étude. Si nous examinons chaque technique individuellement c'est surtout parce que nous sommes conscients du besoin de bien comprendre et de bien connaître la technique comme telle avant de tenter de l'utiliser comme technique méthodologique de la littérature. Voilà donc la raison d'être du premier mouvement de notre démarche.

Les techniques méthodologiques isolées

Technique 1: L'interrogation

Il est difficile d'imaginer un enseignement qui n'ait pas recours à l'interrogation, soit pour motiver les élèves, soit pour assurer leur activité et leur participation. L'interrogation joue plusieurs rôles, ce qui permet d'identifier plusieurs genres de questions. Afin d'assurer une meilleure compréhension de

l'interrogation, examinons brièvement le genre et le but des questions que nous utilisons le plus fréquemment.

L'interrogation n'est pas un processus gratuit. Nous n'interrogeons pas par hasard. Si nous interrogeons nos étudiants et si nos étudiants, à leur tour, nous interrogent, c'est que nous reconnaissons consciemment ou inconsciemment les nombreuses fonctions de l'interrogation.

Que fait l'interrogation? Premièrement, elle sert d'aiguillon à l'activité intellectuelle, elle engendre la réflexion. Rappelons que le domaine de l'activité intellectuelle peut se subdiviser en diverses activités hiérarchisées; ainsi, la taxonomie de Bloom montre clairement que réfléchir c'est aussi connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer. Il n'est donc pas suffisant d'affirmer que l'interrogation assure la réflexion; elle assure aussi la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Une interrogation qui se limiterait à assurer une seule de ces activités intellectuelles serait une interrogation par trop limitée donc inadéquate. Deuxièmement, l'interrogation sert à promouvoir l'activité émotive de l'interrogé. Tout comme le domaine cognitif, le domaine affectif contient plusieurs subdivisions dont il faut être conscient. Selon Bloom, les diverses activités émotives sont "receiving, responding, valuing, organization, and characterization"[48]. Nous tenons à souligner que ces diverses activités sont hiérarchisées, c'est-à-dire qu'elles représentent un engagement émotif toujours croissant. Par exemple, l'élève qui se situe à l'étape "receiving"[49] est simplement

en état de réceptivité. Par contre, s'il progresse à l'étape "valuing",[50] il manifestera suffisamment l'engagement affectif pour donner au phénomène en question une certaine valeur. L'interrogation bien menée assurera que l'interrogé, sera encouragé à passer par chacune de ces étapes. Troisièmement l'interrogation stimule l'intérêt de l'élève. Elle sert à piquer sa curiosité, à susciter, à maintenir et à canaliser son intérêt. Quatrièmement, l'interrogation a pour but d'évaluer, de contrôler les connaissances acquises, le montant d'activité intellectuelle, le niveau d'engagement émotif, l'efficacité de notre enseignement. Les fonctions de l'interrogation ne se limitent certes pas à ceci; cependant, de façon générale, nous avons relevé ses fonctions les plus importantes et les plus connues.

Il nous reste à présenter brièvement les divers genres de questions. Nous nous limiterons à la présentation des questions que nous utilisons le plus souvent. La question la plus utilisée est sans doute la question de contrôle. Si elle est appelée question de contrôle c'est évidemment parce qu'elle cherche à évaluer les connaissances, à contrôler ce qui a été perçu, compris, appris, et cela à la suite de ou lors d'un enseignement quelconque. Pour que ce genre de question porte des fruits, il faut préciser aussi exactement que possible ce que nous voulons évaluer. Ainsi, si nous cherchons à contrôler la capacité de l'élève à trouver une métaphore dans un texte, il ne faut pas lui demander en même temps d'apprécier cette métaphore. Ce que nous cherchons à contrôler, ce sont ses capacités d'application et non ses capacités d'évaluation. Pour bien utiliser la question de contrôle, il faut aussi se rappeler

qu'elle n'est pas seulement un outil au service du testing. La question de contrôle est principalement un outil au service de l'évaluation. Elle sera donc utile pour autant que nous l'employions comme moyen d'évaluer, non seulement les connaissances acquises mais aussi et surtout comme moyen d'évaluer, au beau milieu d'une leçon, le montant de communication, le niveau d'intérêt, l'efficacité de notre enseignement, la participation ou l'engagement affectif. La question de contrôle est un outil précieux du moment que nous ne cherchons pas à en limiter la portée.

La question de mémoire est aussi au nombre des questions les plus fréquemment utilisées. Parce que nous attachons trop souvent une importance démesurée au rappel de faits, de connaissances, la question de mémoire souffre de ce qu'on appelle en anglais "sur emploi". La question de mémoire sera utilisée lorsque le professeur cherche à faire surgir telle ou telle connaissance ou tel ou tel fait appris par coeur. La question de mémoire sera bien utilisée si nous en reconnaissons les limites et si nous nous efforçons de bien la formuler. Par exemple si nous voulons que l'élève nomme les diverses provinces du Canada, il ne faut pas lui demander "Est-ce que le Canada est divisé en provinces?". Il ne faut pas non plus lui demander si les diverses provinces du Canada sont politiquement viables. La question de mémoire sert uniquement à faire surgir une connaissance mémorisée. Elle n'indique ni le niveau de compréhension ni la capacité d'emploi. Il est fort possible que nous puissions régurgiter une formule algébrique sans la comprendre, sans savoir l'employer. Ayant un rôle assez limité,

la question de mémoire sera le plus profitable lorsqu'utilisée uniquement comme moyen pour rappeler un fait, une idée, un concept dont on aura besoin par la suite.

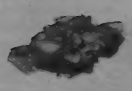
La question d'application est aussi très utilisée. Souvenons-nous de nombreux exercices grammaticaux où nous devions accorder les participes passés et où nous devions employer le pronom relatif convenable. La question d'application invite l'élève à utiliser les principes, les formules, les définitions, les règles et les concepts dans le but de répondre à tel ou tel problème concret. Pour bien utiliser ce genre de question, il suffit de se rappeler que l'élève ne peut appliquer efficacement que ce qu'il comprend bien. La question d'application ne doit donc jamais dépasser les connaissances de l'élève.

Qu'est-ce qu'une question de transposition? Poser une question de transposition, c'est essentiellement demander à l'élève de dire, dans ses propre mots, ce qu'il a vu ou appris ailleurs. Par exemple, lors de la lecture de "Soir d'hiver" de Nelligan, l'élève peut expliquer l'image que contient le vers "Ma vitre est un jardin de givre",[51] tout simplement parce qu'il a vécu l'expérience de la vitre givrée. Evidemment, la question de transposition est d'une très grande utilité lors de l'enseignement de la littérature, parce qu'elle permet d'établir un lien entre la vie - l'univers de l'élève - et l'oeuvre étudiée. La question de transposition pousse l'élève à créer des liens entre la matière enseignée et son propre univers. Elle sera bien utilisée si le professeur s'assure que l'élève établit de bons liens. Comme il manque souvent de maturité,

de compréhension et d'information, l'élève créera, entre la matière étudiée et son univers, des liens plus ou moins justifiables. Le professeur devra donc s'assurer que l'élève construit des liens et que ces liens sont créés à la suite d'une information et d'une compréhension suffisantes.

Lorsque nous demandons à notre élève d'établir une relation entre le développement psychologique d'Agaguk et le phénomène de l'aliénation, nous formulons en somme une question d'interprétation. Ainsi, lors d'une question d'interprétation, l'élève doit découvrir ou établir une relation entre deux idées. Bien formulée, la question d'interprétation permet au professeur de littérature d'amener l'élève à dépasser l'étude superficielle de l'oeuvre.

La question d'analyse invite l'étudiant à subdiviser un tout en ses constituants. En littérature, l'exemple le plus évident est l'analyse d'une oeuvre littéraire, que ce soit un roman, une nouvelle ou un poème. Evidemment la question d'analyse est très exigente du point de vue intellectuel. Avant de l'utiliser, le professeur devra s'assurer que l'élève possède les capacités nécessaires pour s'y soumettre. Il est important de noter que certains étudiants détestent analyser une oeuvre littéraire car cela détruit l'ensemble de l'oeuvre, car ils ne voient aucunement le besoin d'approfondir les constituants de l'oeuvre. Ceci est surtout évident chez les élèves dont l'engagement affectif n'est pas suffisant. En littérature, les questions d'analyse doivent toujours être suivies de questions de synthèse afin de respecter la totalité de l'oeuvre et la totalité de l'expérience de l'élève.



La question de synthèse fait logiquement suite à la question d'analyse. En vertu de sa nature, la question de synthèse demande à l'élève de refondre les éléments de son analyse pour en faire un tout, d'où son importance en littérature. Il est surtout très important qu'elle se combine avec les questions d'analyse pour effectuer le mouvement synthèse, analyse, synthèse. A notre avis, toute étude d'une oeuvre littéraire doit débuter par une vision globale et se terminer par une vision globale. Lors de l'étude d'un poème, l'étudiant doit avoir l'occasion d'apprécier la totalité de l'oeuvre - grâce à une lecture interprétée - avant d'en faire l'étude analytique pour ensuite se livrer à une deuxième appréciation synthétique. Le but de la deuxième appréciation synthétique est de permettre à l'élève de reconstituer l'oeuvre - à la suite d'une question de synthèse - et d'en arriver à une appréciation enrichie par les connaissances acquises lors de l'analyse. Il en est de même pour l'interrogation. En littérature, tout ensemble de questions d'analyse doit être suivi, et même lorsque cela est possible, être précédé de questions de synthèse afin d'assurer une vue d'ensemble de l'oeuvre étudiée. En dernier lieu, nous tenons à noter que la question de synthèse, en littérature, ne cherche pas nécessairement à pousser l'étudiant à créer les synthèses mais bien à percevoir la totalité de l'oeuvre.

La question d'évaluation demande à l'élève de porter un jugement de valeur à partir de critères qu'il établit lui-même ou qu'on lui fournit. Pour réussir, cependant, la question d'évaluation doit d'abord amener l'étudiant à préciser les critères employés

pour l'effectuer afin d'éviter de porter un jugement de valeur fondé uniquement sur l'état d'âme du moment, ce qui fait manquer les points essentiels de l'oeuvre littéraire.

Notre brève étude des différents genres de questions, permet de dire que l'interrogation, en plus de jouer les divers rôles que nous lui assignions plus tôt, répond aussi au besoin de respecter les capacités individuelles de nos étudiants. Comme il existe divers genres de questions, que leur niveau de difficulté varie, le professeur est libre de choisir le genre de question qui lui semble le plus approprié pour un certain élève. L'interrogation est donc un excellent moyen d'assurer un enseignement individualisé.

Pour appuyer et compléter cette dernière affirmation et aussi pour en faciliter l'application à la littérature, il s'avère utile de présenter les cinq niveaux de questions d'Edward J. Gordon.

"1) to remember a fact
2) to prove a generalization that someone else has made
3) to make one's own generalization
4) to generalize from the book to its application in life
5) and to carry over the generalization into one's own behavior."[52]

Dans les cinq niveaux de Gordon, nous reconnaissons, entre autres, la question de mémoire. Nous y retrouvons aussi certains concepts exprimés par la taxonomie de Bloom. Lorsque l'élève transpose la généralisation qu'il fait au sujet de l'oeuvre, à son propre comportement, il fait preuve d'un engagement affectif qui ressemble beaucoup à l'étape "characterization" de Bloom; lorsque l'élève crée cette généralisation il doit nécessairement manifester une certaine pensée synthétique. Evidemment les cinq niveaux de

questions de Gordon relient et reprennent plusieurs des fonctions affectives et cognitives de Bloom, ce qui ne constitue pas leur seule valeur. En plus de reprendre, de synthétiser les idées de Bloom, les niveaux de Gordon servent bien le professeur de littérature parce qu'ils permettent le passage, de la lecture de l'oeuvre littéraire, à la vie de l'élève. Les niveaux de questions de Gordon permettent au professeur de littérature de respecter les différentes capacités intellectuelles et affectives de ses élèves. Lors de l'étude de "La Parure" de Maupassant, le professeur de littérature pourra demander à l'élève le moins engagé de se rappeler quelle fut la réaction de Mathilde lorsqu'elle reçut l'invitation d'assister au bal; à l'élève plus engagé, il assignera la tâche de prouver la généralisation d'un camarade, par exemple, que la beauté physique de Mathilde explique son comportement; enfin, il demandera à l'élève le plus engagé d'appliquer cette généralisation à son propre comportement. Parce qu'ils permettent à l'étudiant d'agir et de réagir à un niveau qui lui convient, et parce qu'ils permettent à l'élève de s'engager totalement dans l'oeuvre en question, les cinq niveaux de questions de Gordon servent bien le professeur de littérature.

Pour faciliter l'application des techniques de l'interrogation au domaine de la littérature, il est utile de reprendre une idée de Doubrovsky dans l'espoir qu'elle nous amène à découvrir quel genre d'interrogation sert le mieux la littérature. En parlant du rôle que joue le professeur de littérature, Doubrovsky affirme que "l'interprétation" à savoir la fonction du professeur de littérature

n'est pas

> "...mimésis, comme celle de l'acteur mais maïeutique; par son interrogation serrée jaillit ou affleure le sens latent du texte."[53]

Dans cette citation, c'est le terme maïeutique qui nous retient tout particulièrement, car nous croyons qu'en littérature l'interrogation doit servir à faire naître l'expérience de la littérature. C'est cette idée que nous avons émise dans notre exposé sur l'interaction entre le lecteur et l'oeuvre. Le jeune lecteur n'est pas toujours capable d'accéder seul à l'univers de l'oeuvre, d'où le rôle d'objet de transfert que nous assignons à l'enseignant qui donne naissance à l'expérience de la littérature faite par son élève. En reconnaissant la nécessité d'interposer un médiateur entre l'oeuvre et l'élève, nous devons envisager le phénomène de la maïeutique.

Qu'est-ce que la maïeutique? Quelles sont les possibilités de son application en littérature? La maïeutique est le processus d'interrogation dont se servait Socrate. Copleston l'explique ainsi:

> "What was Socrates, practical method? It took the form of "dialectic" or conversation. He would get into conversation with someone and try to elicit from him his ideas on some subject. For instance, he might profess his ignorance of what courage really is, and ask the other man if he had any light on the subject. Or Socrates would lead the conversation in that direction, and when the other man had used the word "courage", Socrates would ask him what courage is, professing his own ignorance and desire to learn. His companion had used the word, therefore he must know what it meant. When some definition of description had been given him, Socrates would profess his great satisfaction, but would intimate that there were one or two little difficulties which he would like to see cleared up. Accordingly he asked questions, letting the other man do most of the talking, but keeping the course of the conversation under his control, and so would expose the inadequacy

> of the proposed definition of courage. The other would fall back on a fresh or modified definition, and so the process would go on, with or without final success.
>
> The dialectic, therefore, proceeded from less adequate definitions to a more adequate definition, or from consideration or particular examples to a universal definition. Sometimes indeed the same, to attain a true and universal definition; and as the argument proceeded from the particular to the universal, or from the less perfect to the more perfect, it may truly be said to be a process of induction."[54]

A la suite de cette citation, il est très important de souligner que la maïeutique se distingue de toute autre interrogation, non par le genre de questions posées, mais bien par le but visé et par le rôle que joue l'interrogateur. Ainsi, pour réaliser une interrogation maïeutique, le professeur doit être très sensible à l'objectif visé.

> "...but the aim of Socrates was not to humiliate or to disconcert. His aim was to discover the truth, not as matter of pure speculation, but with a view to the good life: ..."[55]

La maïeutique a pour but la découverte de la vérité, c'est une recherche profonde, sérieuse qui ne peut se réaliser sans l'honnêteté totale de l'interrogateur. Lorsque celui-ci manifeste son ignorance, lorsqu'il déclare ne pas avoir complètement saisi la pensée de l'interrogé, l'interrogateur cherche à pousser l'interrogé à se questionner davantage. Sous-jacente à son incompréhension, cependant, on retrouve l'honnête désir d'en arriver à la vérité.

> "His 'irony', then, his profession of ignorance, was sincere; he did not know, but he wanted to find out, and he wanted to induce others to reflect for themselves and to give real thought to the supremely important work of caring for their souls... Socrates called his method "midwifery", ...to express his intention of getting others to produce true ideas in their minds, with a view to right action."[56]

L'interrogation socratique n'est pas un jeu; elle n'est pas non plus un moyen dont dispose le professeur pour valoriser sa supériorité. La maïeutique est une recherche de la vérité, une recherche qui s'effectue grâce à l'interrogation sincère et à la recherche sérieuse par l'interrogé d'une réponse valable. Ainsi, pour réussir dans l'emploi de la maïeutique, le professeur doit être convaincu de la valeur de l'interrogé, il doit écouter ses réponses en profondeur. Il ne doit surtout pas perdre de vue l'objectif visé.

Peut-on appliquer ce genre d'interrogation à la littérature? Rappelons que l'objectif général de notre enseignement de la littérature est de nous assurer que l'élève fasse l'expérience de la littérature. Quel meilleur moyen de faire naître cette expérience si ce n'est par une interrogation qui pousse l'étudiant à s'engager tout entier dans la recherche de la compréhension profonde de l'oeuvre. Chaque fois qu'un professeur s'engage, à titre d'intermédiaire, entre l'oeuvre et l'élève, chaque fois qu'un professeur amène ses étudiants à fouiller l'oeuvre, à s'interroger au sujet de l'oeuvre, il emploie l'interrogation maïeutique.

Pour réussir cependant, le professeur devra aussi ressentir le désir d'approfondir sa propre expérience. Loin d'être satisfait de son expérience initiale de l'oeuvre, il va chercher à pénétrer l'oeuvre davantage, en compagnie de ses élèves. Ce qu'il connaît de l'oeuvre, ce qu'il a compris de l'oeuvre, seront les points de départ ou de repère. La maïeutique a donc un rôle à jouer lors de l'enseignement de la littérature. Bien qu'il ne soit pas totalement possible de la déraciner du domaine de la philosophie et de la

transposer de toutes pièces dans le domaine de l'enseignement de la littérature, nous pouvons au moins en retenir certains aspects, à savoir ses aspects de recherche, de découverte, d'honnêteté de la part du professeur et de son respect de l'interrogé.

Cet aperçu de la maïeutique termine notre étude générale de l'interrogation. Notons que tous les points soulevés doivent être rattachés spécifiquement à l'enseignement de la littérature. Les quelques tentatives de transposition à l'enseignement de la littérature que nous avons effectuées avaient pour but de préparer et de faciliter l'élaboration de la méthodologie de la littérature. Ainsi, ce n'est que lorsque nous replacerons l'interrogation en général à l'intérieur de l'ensemble, de la séquence des techniques utilisées pour enseigner la littérature que nous pourrons vraiment illustrer leur emploi et démontrer leur utilité. Pour l'instant, il suffit d'affirmer que l'interrogation est une technique méthodologique dont la complexité et la richesse peuvent et doivent être mises au service de l'enseignement de la littérature. A titre de technique méthodologique de la littérature, l'interrogation aura pour but ultime d'assurer la rencontre de l'oeuvre et du lecteur. D'un côté elle permettra à l'oeuvre de livrer son message et de l'autre elle permettra au lecteur de la capter et de l'intérioriser.

Technique 2: La lecture réfléchie

Avant de pouvoir placer la lecture réfléchie à l'intérieur de l'ensemble et de la séquence des techniques à utiliser lors de l'enseignement de la littérature, il s'avère essentiel d'en faire

une étude générale hors du contexte de la littérature et de son enseignement. Pour effectuer cette étude, il convient de répondre aux questions suivantes: "Qu'est-ce que la lecture réfléchie, et comment l'assure-t-on?".

Lors d'une étude antérieure, nous avons défini la lecture réfléchie de la façon suivante:

> "Lors d'une lecture réfléchie, l'étudiant peut identifier les idées qu'il retrouve dans le texte; il peut déceler les rapports logiques qui existent entre les idées et il peut juger de la valeur d'une idée."[57]

Par exemple, ayant lu la phrase "Il n'y a pas d'échange sans langage",[58] l'élève qui fait une lecture réfléchie, se rend compte du fait suivant: le langage est une condition nécessaire à l'échange. Ou encore, lorsque l'élève rencontre, dans un texte, l'expression "Il serait souhaitable", il se rend compte que l'auteur parle d'une situation qui devrait exister. L'élève qui lit avec réflexion saura identifier cette expression comme le moyen qu'emploie l'auteur pour présenter une situation idéale. En résumé, l'élève qui lit en réfléchissant ne lit pas des mots, il lit des idées logiquement reliées les unes aux autres. Lors d'une telle lecture, l'élève identifie, groupe, coordonne et systématise les idées au fur et à mesure où il les lit.

Comment pouvons-nous assurer un tel genre de lecture? Il faut amener l'élève à combiner lecture et réflexion. Nous avons tous vécu l'expérience de l'étudiant qui, après avoir lu un texte à haute voix, affirme n'avoir rien compris à ce qu'il venait de lire. Ce phénomène se produit chaque fois que l'élève est trop pris par

la nécessité de bien dire, de bien lire et de bien prononcer. Malheureusement le même cas se produit aussi lorsque l'élève lit silencieusement. Il voit des mots; il les lit; il les comprend; il lit même des phrases mais il n'arrive pas à dégager les idées qui s'y cachent. Pour permettre à l'élève d'accéder à l'idée et à l'ensemble des idées, il faut habituer l'élève à se questionner, tout en lisant, afin de lui faire découvrir les relations qui existent entre les idées.

Quelles relations les idées établissent-elles entre elles? Une idée peut être la cause d'une autre. Par exemple lorsque nous disons "Je parle à cette dame parce qu'elle est gentille?, il est évident que "...parce qu'elle est gentille", est la cause de "Je parle à cette dame...". Une idée peut être la condition indispensable à la réalisation d'une autre idée, comme dans "Tu peux réussir pourvu que tu étudies". Il peut exister un rapport de but entre deux idées, comme dans la phrase "Il faut bien travailler afin que nous devenions de grands savants". Lorsque nous retrouvons dans une phrase une idée que nous concédons à un adversaire (fictif) nous retrouvons un rapport de concession. La phrase suivante illustre ce genre de rapport: "Bien que l'euthanasie soit un crime, elle peut aussi être perçue comme une charité". Notez que cet exemple contient aussi le rapport d'opposition c'est-à-dire qu'il contient une deuxième idée qui vient s'opposer à l'idée concédée. Parmi les rapports les plus évidents, il y a le rapport de transition qui indique le simple passage d'une idée à l'autre sans opposition, sans concession, sans condition. Il y a aussi le rapport d'addition où deux idées ou plus

s'ajoutent l'une à l'autre. Il existera un rapport de disjonction lorsque deux idées présentées s'excluront mutuellement comme dans "J'irais à Montréal ou à Toronto", et le rapport de comparaison lorsque deux idées ou plusieurs seront mises en relation dans le but de comparer deux choses: soit pour montrer leurs différences "Autant il a de vivacité, autant vous avez de nonchalance" soit pour montrer leurs ressemblances "L'euthanasie est un crime de même que le vol". Le rapport d'alternative est utilisé pour exprimer la nécessité d'effectuer un choix entre deux idées, où l'une est vraie et l'autre fausse; "L'histoire démontre soit la sagesse soit la stupidité de l'homme" ou encore, où l'une et l'autre sont vraies ou fausses de façon alternative, "L'histoire démontre tantôt la sagesse tantôt la stupidité de l'homme". Le rapport de conséquence indique qu'une idée découle d'une autre. Dans l'exemple "Nous divisons la difficulté de façon à la rendre plus accessible", la première idée étant posée, la deuxième s'ensuit. Dans le rapport d'explication, une idée vient expliquer l'autre: "L'homme est un être intelligent c'est-à-dire un être pensant". Lorsqu'une idée vient restreindre ou limiter le développement, la portée de l'autre, il s'agit du rapport de restriction. Par exemple, dans "Ils se ressemblent parfaitement, sauf que l'un est plus grand que l'autre", la deuxième idée restreint le développement de la première. Finalement dans le rapport de temps, une idée se situe soit avant, au même moment ou après une autre, comme dans "Depuis que Georges a acheté sa nouvelle voiture, toute la famille voyage". Les idées établissent donc de nombreuses relations les unes avec les autres. Aux rapports que nous venons de

présenter, il est possible d'ajouter qu'une idée peut aussi être employée pour en illustrer ou pour en expliquer une autre. Elle peut aussi servir d'appui ou de preuve; elle peut présenter les circonstances; elle peut définir une autre idée, elle peut donner le genre et l'espèce de l'être en particulier; elle peut énumérer les constituants d'une entité quelconque. Pour assurer une lecture réfléchie, il faut donc amener l'étudiant à découvrir les divers rapports existant entre les idées exprimées. Ceci ne peut se produire que lorsque nous nous efforçons d'amener l'élève à s'interroger, à prendre conscience de ces rapports par une interrogation constante et personnelle.

Comment assurer une lecture au cours de laquelle l'élève s'interroge? Le moyen le plus simple serait d'interroger l'élève après chaque lecture. Malheureusement ceci n'est guère pratique, et ne suffit pas toujours, tout simplement parce que l'interrogation du professeur est un contrôle extérieur. Or ce contrôle extérieur n'assure pas, chez l'étudiant, l'habitude d'entreprendre toutes ses lectures de façon réfléchie. Pour que la lecture réfléchie devienne une habitude personnelle chez l'élève, il faut qu'il en fasse un apprentissage systématique. Pour l'instant, nous trouvons utile d'effectuer cet apprentissage de la manière suivante: nous demandons à nos élèves de faire le plan détaillé d'un texte. La rédaction d'un plan détaillé permet à l'élève de relever chaque idée, d'en découvrir la portée ainsi que les rapports qui existent entre elle et les autres idées du texte. Evidemment la difficulté du texte, ainsi que le genre de plan exigé, varient selon l'âge et la

capacité de l'élève. Par exemple, en septième nous nous limiterions sans doute à la découverte des idées générales d'un texte. Nous inviterions ensuite l'élève à montrer, s'il en est capable, les liens existant entre ces idées générales et les autres idées du texte. En douzième, cependant, nous serions beaucoup plus exigents. Nous n'hésiterions pas à demander à l'élève si l'idée A est la cause ou la condition de l'idée B, si l'idée A illustre l'idée B, ou encore si l'idée X est une idée générale, secondaire ou accessoire. Ceci présuppose qu'on lui aura préalablement enseigné à effectuer ce genre d'identifications.

En dernière analyse, la lecture réfléchie n'est pas facile; elle demande un travail de longue haleine, bien organisé. En incluant la lecture réfléchie parmi les techniques méthodologiques nous donnons un instrument pour la prise de conscience nécessaire du texte par le lecteur comme nous l'avons démontré dans la section "La littérature et le lecteur",

> "...dans un texte littéraire les signes linguistiques sont combinés de manière beaucoup plus complexe que dans le message ordinaire, de sorte qu'ils apportent une quantité, une diversité, une densité, une complexité d'information bien supérieures. C'est là, par excellence, le caractère distinctif de la littérarité."[59]

Si notre but est de donner aux élèves accès à la "densité", à la "complexité", à la "diversité" de l'information donnée, il faut qu'ils soient en mesure de lire ces idées. Sans cela, ils ne dépasseront pas la surface du signe; ils liront des mots et non des idées logiquement reliées entre elles.

Technique 3: La lecture d'images ou l'éducation des sens:

La lecture d'images est une technique méthodologique qui s'applique presqu'exclusivement à la littérature. Si nous jugeons nécessaire d'en faire une étude assez détaillée, avant de la placer dans l'ensemble des techniques à utiliser lors de l'enseignement de la littérature, c'est que nous voulons en souligner l'importance et l'utilité; c'est aussi que nous voulons en présenter le fonctionnement.

Tout comme la lecture d'idées, la lecture d'images permet à l'élève de pénétrer plus profondément dans le monde de l'oeuvre littéraire. Rappelons que le signifié littéraire est non seulement idée, il est aussi image. Ainsi, l'importance de la lecture d'images provient surtout du fait qu'elle ouvre l'accès à cette image. Elle permet à l'élève de sentir, de goûter, de voir, de toucher, d'entendre un texte. En un mot, la lecture d'images permet à l'élève de concrétiser l'image lue, c'est-à-dire de la vivre en imagination.

Pour réussir la lecture d'images, il faut que le professeur soit capable de lire "à l'intérieur" des mots, c'est-à-dire d'y déceler la nuance, la couleur, la densité, à savoir tout le message sensoriel. Ce n'est que dans la mesure où le professeur saura entendre le clapotis de l'eau et voir le jeu de la lumière sur la poussière de la rue qu'il pourra ensuite prêter ses yeux et ses oreilles à ses élèves, et leur faire capter, par eux-mêmes ces sons, ces couleurs. L'acuité des sens de l'élève se développera donc en fonction de celle du professeur qui, dans les termes de Doubrovsky, joue le rôle de

médium en interposant sa personne entre l'oeuvre et le jeune lecteur. Pour réussir la lecture d'images, le professeur doit "incarner le verbe, dans une existence physique et collective".[60]

Pour que la lecture d'images soit la plus profonde possible, le professeur conduit ses élèves, par l'observation du mot, à explorer toutes les significations possibles; choisissant celle qui convient le mieux à l'ensemble dans lequel il se situe, l'étudiant a exploré, ressentit toute la portée du mot. Par ses explications, par ses suggestions et par ses descriptions, il permettra à l'étudiant de lire par delà le mot, c'est-à-dire d'incarner le mot, de le vivre en imagination. A la suite de cette étude du mot, le professeur replacera le mot dans l'ensemble de l'expression ou de la phrase pour faire découvrir le jeu subtil des mots entre eux. Ainsi, par petites touches, de mot en mot, de phrase en phrase, l'étudiant accède à la totalité du texte, perçoit une véritable symphonie d'images.

Cette courte explication de la lecture d'images n'est certainement pas suffisante; vu son importance nous avons recours à un exemple prolongé afin d'en démontrer les rouages, les effets, la démarche et la richesse. Voici donc la transcription d'un cours donné à des élèves de pédagogie en mars 1979 au cours duquel nous avons fait la lecture d'images d'un très court extrait de "Bonheur d'Occasion".

Prof: J'ai jugé que la seule façon de vous expliquer ce que c'est, c'est d'en faire l'expérience avec vous. Nous allons travailler les deux premiers paragraphes du texte. J'ai comme but de vous aider à mieux voir, à mieux entendre, à mieux sentir... Aussi, j'ai choisi le texte en fonction de

vous et non pas en fonction d'un élève de septième. Pour que vous fassiez une expérience valable et agréable, il faut que ce soit un texte qui est capable de vous plaire.

Lisons les deux premiers paragraphes et voyons ce qu'on peut découvrir, visualiser et imaginer en une heure.

Le texte:

"L'horloge de l'église de Saint-Henri marquait huit heures moins le quart lorsqu'il arriva au coeur du faubourg.

Il s'arrêta au centre de la place Saint-Henri, une vaste zone sillonnée du chemin de fer et de deux voies de tramway, carrefour planté de poteaux noirs et blancs et de barrières de sûreté, clairière de bitume et de neige salie, ouverte entre les clochers, les dômes, à l'assaut des locomotives hurlantes, aux volées de bourdons, aux timbres éraillés des trams et à la circulation incessante de la rue Notre-Dame et de la rue Saint-Jacques."[61]

Prof: Regardons le premier paragraphe. "L'horloge de l'église de Saint-Henri": Vous connaissez le quartier de Saint-Henri?

Etu: Oui.

Prof: Est-ce que vous pouvez en parler un peu pour les gens qui ne le connaissent pas?

Etu: Moi je l'ai pas visité comme tel mais...

Prof: Oui?

Etu: Mais j'ai vécu l'été à Montréal.

Prof: On vous en a parlé?

Etu: Ah oui!

Prof: Qu'est-ce qu'on vous a dit au sujet de Saint-Henri?

Etu: Quartier pauvre.

Prof: ...pauvre,

Etu: Presqu'aussi pauvre que Saint-Antoine.

Prof: ...et puis?

Etu: Le chemin de fer passe juste à travers...c'est très, très pauvre.

Prof: Le quartier est séparé en deux?

Etu: Oui et sale.

Prof: Sale, pauvre...

Etu: Des maisons anciennes avec des escaliers là...comme croches...

Prof: Toi, tu y es passé?

Etu: Oui...Oui. J'ai passé par Saint-Henri en train.

Prof: En train...oui.

Etu: C'était tout des vieilles maisons.

Prof: Est-ce que c'est agréable comme milieu?

Etu: Non.

Etu: Les rues sont étroites.

Prof: Oui, les rues sont très étroites. On sent presque la pauvreté?

Etu: C'est presque comme dans le vieux Québec...

Prof: Dans l'Ouest on connaît mal ça ce genre de pauvreté. Nous avons aussi des milieux pauvres, mais il n'y a pas de vieilles, vieilles maisons.

Etu: Puis aussi, les maisons sont pas aussi rapprochées de toute façon.

Prof: Les rues sont plus larges. Il y a beaucoup d'espace.

Etu: Il y a des arbres...

Etu: Bien...le nord de la ville est assez pauvre.

Prof: Ici?...oui

Etu: ...plus pauvre.

Etu: Peut-être que dans cinquante ans cela aura l'aspect qu'on a de...

Etu: Saint-Henri.

Prof: Pouvez-vous voir un peu le genre de lieu dont on parle? Nous parlons d'un endroit en particulier qui est caractérisé par la saleté, la pauvreté... A quelle époque sommes-nous?

Etu: C'est le temps de la guerre.

Prof: La deuxième guerre mondiale. J'ai l'impression que cela va être encore plus pauvre et plus sale; c'est un moment de crise. Il n'y a pas beaucoup d'argent dans le pays. Il va y avoir beaucoup de gens...

Etu: Il y a encore beaucoup plus de trains...

Prof: Beaucoup plus de trains...

Etu: En été tu verras les bonnes femmes sur les escaliers... avec le linge sur la corde...

Etu: Oui.

Prof. ...qui se crient d'une fenêtre à l'autre?

Etu: Ça ç'a l'air pauvre hein?

Etu: Ça ça j'ai déjà vu... C'est comme ça en Italie aussi.

Etu: Oui?

Prof: Tous ces détails vous aident-ils à mieux "voir" le quartier?

Etu: Oui...

Etu: En Grèce ceux qui sont vraiment pauvres, ils cultivent la terre sur la colline puis c'est des vieilles cabanes avec des tuiles rouges là. Puis elle avait tout étendu son lavage, puis les ânes se promenaient là-dedans mon ami... Je me suis dit... ça va sentir bon quand elle va rentrer son linge.

Prof: Le linge qui sent la campagne... Nous continuons? On parle ici de l'horloge de l'église. Essayons d'imaginer cela... Vous avez déjà vu une église qui a une horloge sur le clocher?

Etu: Non

Prof: Bon, pour les gens qui ne l'ont jamais vu... sur la Whyte, le vieux bureau de poste a un genre de clocher avec une horloge. Si vous partez de cette image, vous voyez une église puis une horloge.

Etu: Moi je la vois genre cadran.

Etu: Moi je la vois avec des petits personnages...

Prof: Oui... Ce qui nous intéresse aussi spécifiquement, dans cette phrase, c'est le verbe. "L'horloge de l'église de Saint-Henri marquait..." Habituellement ne dit-on pas l'horloge

indique l'heure? On emploie beaucoup moins souvent le mot 'marquer'. Rappelons-nous la signification du mot marquer.

Etu: On marque quelque chose.

Etu: Je pense que c'est beaucoup plus fort qu'indiquer.

Prof: Oui... j'ai vérifié la signification du mot marquer: elle dit, rendre reconnaissable par le moyen d'une marque, faire une impression assez forte pour laisser un souvenir durable.

Etu: C'est à ça que j'ai pensé tout de suite. On va dire marquer des draps. Quand tu vis en résidence et que tes vêtements vont tous dans le lavage commun, tu vas les marquer pour que les gens sachent que c'est à toi.

Prof: On va marquer du bétail au fer rouge.

Etu: Ah oui...

Prof: J'ai l'impression qu'il y a permanence: c'est à huit heures moins le quart et que cela va rester figé à huit heures moins le quart. Qu'est-ce que cela vous dit aussi comme impression? "L'horloge de Saint-Henri marquait huit heures moins le quart"?

Etu: Ça doit être un temps où quelque chose de vraiment particulier va se passer.

Prof: Tu as une impression qu'il va se produire quelque chose? Tu anticipes?

Etu: Parce que le mot marquait c'est quasiment permanent.

Prof: Oui?

Etu: Puis je pense qu'elle dit ça pour qu'on se rappelle de l'heure.

Prof: Oui. Alors, c'est un moment important? ...Rappelez-vous aussi, quand vous êtes heureux, n'avez-vous pas l'impression que le temps passe très vite? Quand vous êtes misérable, cinq minutes c'est une éternité.

Etu: C'est vrai ça.

Prof: Ce quartier est pauvre, les gens sont dans la misère. Il me semble que le temps doit être très long.

Etu: Oui.

Prof: Le temps doit leur peser. On vit presqu'au ralenti. Les gens n'ont pas d'emploi. C'est l'époque de la guerre. Ils

font la queue. Il y a des chômeurs qui font la queue pour avoir leur chèque... Vous voyez l'image? Il y a aussi le temps du verbe qui importe: l'imparfait. L'imparfait c'est un temps qui dure, tandis que le passé composé est fini, rapide. L'imparfait c'est un verbe qu'on emploie pour la description et qui indique cette longueur, une action qui n'est vraiment pas achevée.

Etu: Je ne savais pas cela.

Prof: Oui. "...lorsqu'il arriva". Voilà un autre verbe...

Etu: C'est un passé simple.

Prof: Par opposition à l'imparfait qu'est-ce que ce verbe indique?

Etu: Une action définie, terminée.

Prof: Rappelez-vous que l'imparfait est employé pour la description, l'arrière-plan et le passé composé et le passé simple pour l'action qui se produit. Nous avons une première action, "arriva". Et puis, 'IL' arriva, c'est quelqu'un. C'est un homme en particulier. On sait qui c'est...

Etu: C'est Jean. C'est ça justement que je cherchais... le nom.

Prof: Aussi, l'action étant terminée, on attend une suite. Continuons. "Il arriva au coeur du faubourg". L'auteur aurait pu dire au centre du faubourg, au milieu du faubourg. Elle a dit au coeur du faubourg.

Etu: C'est là où tout fonctionne.

Prof: Oui.

Etu: Encore l'image du coeur qui revient.

Prof: Oui. Parce que Paul n'était pas ici, dites-lui donc ce que peut signifier l'image du coeur.

Etu: Le coeur c'est comme le centre.

Etu: Oui, le centre spirituel, le centre des émotions, le centre du corps physique aussi.

Prof: Oui... Il y a aussi, et ceci est très intéressant, très important dans ce texte, toute l'idée de circulation, de pulsation du coeur. Au milieu d'un faubourg, il va se passer bien des choses. Si c'est un centre, il y a des routes qui se rencontrent; les magasins importants y sont situés. Alors les pulsations vont partir du centre, du coeur, et elles vont

se rendre dans les extrémités du quartier. C'est le lieu où tout se passe. Il y aura des réverbérations dans tout le quartier. Récapitulons: nous savons où est l'homme, ce qu'il voit en arrivant. En plus l'image du coeur donne l'idée de mouvement que "milieu" et "centre" ne donne pas. Coeur suggère, à cause de cette idée de pulsation, le mouvement. Plusieurs d'entre vous avez lu le livre et d'autre l'ont étudié. Vous savez que dans ce roman tout le quartier est presqu'un personnage. Je pense que c'est avec ces petites touches qu'elle nous fait ressentir cela.

Alors avec toutes ces idées en tête on passe au paragraphe deux qui est une phrase, une phrase absolument sensationnelle. Il y a de tout.

"Il s'arrêta". On parle toujours de Jean. Signification du mot "s'arrêter": - demeurer immobile, ne plus aller plus loin. C'est très simple, très clair comme image. Et aussi c'est une action qui fait suite logique à "il arriva". Dans arriver, il y a eu du mouvement, et maintenant...

Etu: Il y a immobilisation.

Prof: Oui.

Etu: Il s'arrête pour une raison.

Prof: Pourquoi?

Etu: Observation

Prof: Il va observer. Il va regarder autour de lui bien sûr. Si tu t'arrêtes au milieu d'une place...

Etu: C'est parce que tu vois quelque chose.

Prof: C'est parce que tu vois quelque chose ou que tu veux voir quelque chose...

Etu: Il a oublié quelque chose... il y pense...

Prof: Vous le voyez? Comment est-il?

Etu: Je le vois surtout immobile.

Prof: L'homme est immobile. Dorénavant qui sera important? L'homme ou le quartier?

Etu: C'est le quartier?

Prof: Oui peut-être. L'auteur a immobilisé l'homme. Elle dit maintenant; "...il s'arrêta au centre de la place Saint-Henri." Elle ne répète pas... elle ne dit pas au coeur. Tout à l'heure il était au coeur et maintenant il est au centre de la place. Il est au centre du centre ce qui est vraiment merveilleux. Vous le voyez? L'homme est vraiment le noyau de cette place qui est, elle aussi, le noyau du quartier. L'auteur ne nous place pas sur le côté de la place, elle nous place au beau milieu et de là on peut tout voir. On peut tout entendre. Je dis elle nous place... elle place Jean. Elle l'immobilise au centre et nous, nous verrons ce qu'il voit. Nous allons voir par ses yeux.

Etu: Je pense aussi que dans ce cas c'est plutôt le sens physique. Donc on ne parlera pas de toute la signification du mot coeur. On en n'a pas besoin pour ce qui va se passer.

Prof: Elle veut que l'on voit ce qu'il y a . On va entendre des choses; on va voir des couleurs... La place: voyez une place, par exemple la place Churchill. Une place, théoriquement, c'est un vaste espace; indéterminé pour l'instant selon le texte. C'est une place quelconque. On sait qu'il y a de l'espace; on sait que notre regard doit aller loin. On ne sait pas ce qui l'entoure. Mais on sait qu'habituellement une place est entourée de constructions quelconques. Mais qu'est-ce que l'on voit? On voit l'espace, on voit une église; on sait qu'il y a une église avec une horloge. C'est tout pour l'instant. L'auteur va préciser davantage. "Une vaste zone sillonnée de chemin de fer," etc... Elle précise. Elle dit 'vaste', on pense à un endroit très étendu, très spacieux. Lorsqu'elle dit zone que voyons-nous?

Etu: C'est mince.

Prof: Oui. Une zone c'est l'espace entre deux parallèles. C'est dans la longueur, c'est mince, c'est une bande, une longue bande. Alors voyez votre place. Tout à l'heure votre regard allait très loin, vous ne saviez pas où l'arrêter... puis l'auteur qualifie... une zone, elle précise lentement son espace. Elle dit ensuite "une vaste zone sillonnée". Qu'est-ce qu'un sillon?

Etu: C'est long...

Prof: Oui et où trouvons-nous des sillons?

Etu: Dans un champ.

Prof: Dans un jardin, dans un champ. Donc, c'est un terme qui appartient...

Etu: A l'agriculture.

Etu: ...à la campagne.

Prof: "Sillonnée". Ce mot reprend l'idée de zone. Vous voyez?

Etu: Oui.

Prof: C'est un terme qui appartient à la campagne. Qu'est-ce qu'il vient faire dans cette ville? Cette zone est sillonnée de chemin de fer. Ce sont des sillons de fer. Qu'est-ce qui va pousser d'un sillon de fer? Rien du tout. Faites l'opposition entre l'image du sillon dans un champ, dans un jardin avec des choses qui poussent, du blé... c'est fertile et puis l'auteur change l'image et elle dit... une vaste zone sillonnée de chemin de fer. Et nous voyons des sillons de fer. Je suis fille de fermier. Est-ce qu'il y a des gens qui sont nés à la campagne?

Etu: Oui... je vois des centaines et des centaines de sillons.

Prof: Et puis tout à coup cette image est détruite et vous voyez le même champ avec des rails.

Etu: En plaçant le mot dans une ville elle fait ressortir l'aridité, la stérilité de la ville.

Prof: Oui. Alors nous avons un chemin de fer et deux voies de tramway.

Etu: Six rails.

Prof: Six rails dans une zone étroite. Vous le voyez? Avez-vous remarqué que vous avez trois parties de la phrase qui viennent expliquer l'idée de la place? C'est d'abord une vaste zone; c'est ensuite un carrefour et puis ensuite, c'est une clairière. Chaque partie, chaque petit aspect crée l'image que nous avons de cette place. Quand elle dit vaste zone, elle suggère une chose. Quand elle dit carrefour elle suggère autre chose. Quand elle dit clairière elle va suggérer une troisième chose et cela va compléter l'image, le portrait total de cette place. Vous voyez un carrefour?

Etu: Une intersection.

Prof: Oui. L'endroit où se rencontrent plusieurs routes. Imaginez la place de L'Etoile à Paris. Voyez un carrefour. Voyez un carrefour à Edmonton, par exemple. Qu'est-ce que cela vous suggère?

Etu: Plusieurs possibilités.

Prof: Plusieurs possibilités. Il y a beaucoup d'activité, beaucoup de confusion: il y a des trains, puis il y a des trams puis il va y avoir des voitures puis des piétons; beaucoup de choses qui se rencontrent... suggéré par le mot carrefour. puis regardez votre carrefour, il est planté de poteaux; 'planté. C'est encore un terme qui vient de...

Etu: ...la campagne, comme sillonnée.

Prof: Nous avons un deuxième terme qui vient appuyer notre première impression. Le carrefour est planté... qu'est-ce qui pousse? Des poteaux, des arbres morts.

Etu: Ça ne pousse pas beaucoup.

Prof: Qu'est-ce qui pousse aussi?

Etu: Des barrières.

Prof: Que fait une barrière?

Etu: Cela arrête.

Prof: Oui...cela empêche le passage.

Etu: Ça limite.

Prof: Oui... et quand elle dit un carrefour planté de poteaux, j'ai l'impression qu'il y en a beaucoup. Je ne sais pas pourquoi.

Etu: C'est parce que... quand on plante on plante toujours...

Etu: ...pas un poteau

Etu: ...quand on plante du blé on ne plante pas juste...

Etu: ...un grain de blé ou deux.

Prof: Nous voyons toujours cette opposition avec la campagne justement. Aussi l'immobilité, la permanence. Je pense que maintenant notre décor se précise. Arrêtons-nous et voyons notre zone: en longueur, pleine de sillons de fer, plantée de poteaux, de barrières. Tout à l'heure on ne voyait qu'un espace. Maintenant nous voyons aussi...

Etu: Des poteaux noirs et blanc.

Prof: Oui... Il y a des couleurs.

Etu: C'est pas trop vivant.

Prof: Ce n'est pas trop vivant. Tout à coup cela nous frappe. Ah oui... noir et blanc... les couleurs. On les voit tout de suite les poteaux du chemin de fer. Cela nous dit tout de suite quelque chose. Le paysage n'est pas en couleur nous n'avons que du noir et du blanc pour l'instant.

Continuons; ayant dit carrefour... on dit clairière. Arrêtez-vous. Qu'est-ce qu'une clairière.

Etu: Un champ.

Prof: Que vois-tu toi quand tu vois une clairière?

Etu: C'est clair.

Prof: Oui, c'est clair, il y a...

Etu: De la lumière.

Prof: Il y a de la lumière. Et que vois-tu toi quand tu vois une clairière?

Etu: Un endroit dans le bois où il n'y a pas d'arbres.

Prof: Oui et toi.

Etu: Moi aussi c'est clair.

Prof: Il y a de la lumière. Je pense que le mot le dit très clairement. Du moment que l'on dit clairière, on a l'impression de lumière. Je vois de l'herbe, c'est très vert pour moi, vert et jaune.

Etu: Jaune? Ah... la lumière.

Etu: Cela fait ressortir le noir et le blanc.

Prof: L'idée de clairière est détruite immédiatement: "une clairière de bitume". C'est quelle couleur du bitume?

Etu: Noir ou gris sale.

Prof: Nous avions du noir, du blanc et maintenant nous avons du gris. C'est pas beaucoup plus gai. C'est très efficace non? Nous avons cette impression de lumière et tout à coup elle disparait pour être remplacée par du gris, du noir. Ce n'est pas doux ...cette clairière. Il n'y a pas d'herbe, c'est dur... comme le fer... permanence... stérilité... pas de douceur. Puis en plus du bitume, il y a la neige...

Etu: Salie...

Prof: Salie. Mais quand tu penses "neige" ...l'été quand tu penses à la neige...

Etu: C'est toujours beau.

Etu: C'est toujours beau puis blanc puis pur ... puis ça tombe en gros flocons, puis c'est doux, puis tout est tranquille.

Etu: Oui.

Prof: Le monde semble s'endormir là-dedans. Tu sembles vraiment protégé ...dans un cocon. Mais ce n'est pas de la neige comme ça... c'est de la neige salie... Puis du moment que l'on dit de la neige salie on pense à...

Etu: La ville.

Etu: La ville, la "mush". Tu sais quand tu conduis ta voiture puis que ça revole partout. C'est brun puis...

Etu: Oui.

Prof: Gris, noir, blanc puis... "mush" ...Cette clairière, ce carrefour et cette zone... elle est ouverte entre les clochers. Qu'est-ce que cela vous suggère?

Etu: My God. C'est étroit... si c'est juste ouvert entre deux clochers...

Prof: C'est ouvert entre les clochers. Il y a des clochers de chaque côté. C'est petit, étroit. Qu'est-ce que tu dois faire pour voir la lumière alors... penses-tu? Si tu es pris dans cette place...?

Etu: Tu prends ta flashlight...

Prof: Ou bien il faut que tu lèves la tête. C'est étroit, c'est sale, c'est noir, gris, blanc... Il y a plein de poteaux. Il y a plein de routes. Il y a plein de chemin de fer. C'est ouvert, mais ce n'est pas une ouverture excessive. C'est entre les clochers. Alors du moment que tu regardes en haut, tu as les clochers, tu as les dômes qui te regardent. Je pense que cela doit être un peu la sensation que l'on doit avoir quand on se promène à New York entre les gratte-ciel...

Etu: Puis le vent.

Prof: Puis le vent qui s'engouffre dans ces rues-là. Il n'y a rien qui l'arrête, tout le canalise. Ayant vu la place, notre regard est attiré vers le haut, vers les clochers, vers les dômes. Puis les formes se précisent. Il y a des formes

rondes et des formes angulaires. On voit beaucoup plus ce qui nous entoure; on voit très peu le ciel. Quelle serait notre sensation pensez-vous. Si nous marchions dans cette place...

Etu: Peu sûrs, en danger.

Prof: Oui ou bien...? Etouffé, insécurisé? Oui... Ouverte... à l'assaut de quelque chose... Que veut dire à l'assaut?

Etu: Attaque.

Prof: Attaque... vous avez le même terme en anglais; assault and battery par exemple. Qui attaque?

Etu: Les locomotives.

Prof: Oui les locomotives.

Etu: Hurlantes.

Prof: Hurlantes. On les compare à quoi les locomotives?

Etu: Des barbares.

Prof: Des barbares? Qu'est-ce qui hurle au Canada.

Etu: Les loups.

Prof: Les loups, les coyotes, les coyotes dans l'Ouest, les loups... Le loup, on le voit comme quel genre d'animal?

Etu: Méchant.

Etu: Destructeur

Prof: Méchant et qui t'encercle au moment de l'attaque. Remarquez que c'est l'impression que nous avons du loup.

Etu: Le loup est en compétition avec l'homme.

Prof: Dans quel sens?

Etu: Encore quand on parle de campagne. C'est toujours les loups qui attaquent les moutons puis les veaux...

Prof: L'idée d'assaut, me donne le goût de revenir sur un mot. Tout à l'heure nous avions le terme "ouverte". Assaut. Si la place est ouverte à l'assaut, tu as cette idée que la place est vraiment sans défense.

Etu: Elle est victime. Tu as ces trains qui arrivent...

Prof: La place devient la victime de ces trains. La locomotive est une bête, une bête qui agresse. Ce qui est très intéressant, c'est que l'agresseur est une locomotive... une machine. Pensez à tous les termes qui s'appliquent à la campagne que nous avons relevés. Si nous faisions une petite synthèse. Nous voyons toujours par les yeux de Jean qui est au centre du centre. Ce qu'on voit autour de nous... ce n'est pas seulement stérile, dur, mais c'est aussi menaçant. Pensez aux sons. C'est la première fois que l'on rencontre un son. Vous avez déjà entendu le hurlement d'un loup, d'un coyote ou même d'un chien. Cela a quel aspect...

Etu: C'est épeurant.

Etu: C'est ennuyant.

Prof: Oui.

Etu: C'est mélancolique.

Etu: Aussi une attente... quelque chose va se produire.

Prof: C'est sinistre... dans ce sens-là?

Etu: Oui.

Prof: Comme son, c'est un cri languissant. A mon avis, c'est beaucoup plus menaçant qu'un gros cri. Alors vous les entendez les locomotives hurlantes?

Etu: Oui.

Prof: Ce qui attaque aussi ce sont... à grandes volées de bourdons. Il y a des volées de bourdons. Vous savez ce que c'est un bourdon?

Etu: Oui, non... l'abeille?

Etu: ...une grosse cloche.

Prof: Oui. C'est le son d'une cloche. Vous avez déjà entendu de l'orgue, le son le plus profond... c'est tellement bas que cela résonne. Il y a peut-être un carillon avec de grosses cloches. Puis il y a de grandes volées de bourdons. Volées... vous avez déjà entendu l'expression, une volée de flèches, une volée de balles, cette idée ...c'est encore une arme. C'est encore un terme d'agression.

Etu: C'est ça qui m'a fait penser aux abeilles, parce que les abeilles vont dans ...le bruit des abeilles. Quand on entend le bourdonnement des abeilles... c'est pas une abeille mais c'est... tout un essaim.

Prof: Mettez les deux sons ensemble. Mettez votre son du bourdon qui est très bas, très continu avec le hurlement. Il va y avoir un autre son tout à l'heure. Ce qui est vraiment merveilleux... ça fait un genre d'accord... un peu macabre. Et aussi dans le mot volée, vous avez toute l'idée de mouvement... une volée de flèches, une volée de balles. Nous avons l'impression que les cloches se lancent sur les gens. Vous avez aussi ce mouvement dans les locomotives hurlantes. Nous avons l'impression qu'elles avancent à toute vitesse. Ce qui bouge, c'est ce qui attaque. L'homme est immobile, la place est immobile, victime dans l'attente, passive, ouverte et puis tout ce qui arrive de l'extérieur, ce qui l'entoure, l'agresse, l'attaque. Qu'est-ce qui attaque aussi, les timbres éraillés des trams. Je ne sais pas si cela vous dit quelque chose. Timbre... le son éraillé... Vous avez déjà vu des films de San Francisco? Vous entendez les trams? Mettez ça avec votre hurlement et votre bourdon. Ça fait une cacophonie épouvantable. Vous avez vraiment un accord de trois notes; une très basse, une très haute et une entre les deux et très longue. Et ce qui attaque aussi... la circulation incessante. Les bruits de la circulation dans une ville sont continus. Si cela pouvait s'arrêter cinq minutes... il me semble que l'on se sentirait bien. Cela énerve parce que c'est continu. Alors vous avez ça comme arrière-plan des sons, avec les trois autres sons qui sont beaucoup plus définis. Vous avez du noir, du blanc, du gris partout. C'est sale, c'est violent. Avec toutes ces impressions que vous avez, ces sons, ces couleurs, relisons la phrase maintenant.

Lecture interprétée de la phrase.

Comment pensez-vous que Jean... et nous, comment nous sentons-nous au milieu de tout ceci?

Etu: Fatigués.

Etu: Seuls.

Etu: Le goût de s'évader.

Etu: ...de partir.

Etu: Quand j'entends ce paragraphe là, je vois un endroit de Saint-Henri. Je vois des maisons, des maisons rouges couvertes de bardeaux...

Tel que nous le précisions au début de la leçon, le but de la lecture d'images est essentiellement d'amener l'élève à mieux voir, à mieux entendre, à mieux goûter, à mieux vivre un texte. Pour atteindre ce but, il faut regarder, expliquer, étudier chaque mot, et chaque ensemble de mots, après une vue d'ensemble du texte en question. La lecture d'images respecte le mouvement synthèse, analyse, synthèse, la deuxième vue d'ensemble... la deuxième lecture ayant été enrichie par l'analyse subséquente.

Pour atteindre l'objectif visé, il faut s'assurer que l'élève pénètre dans l'univers du texte; c'est pourquoi nous demandons à l'élève de se rappeler et de décrire ce qu'il a vu et vécu, de rattacher sa propre expérience au texte étudié. Pour que le texte parle à l'élève on lui demande de dire ce qu'il voit, ce qu'il ressent face à tel ou tel mot, face à telle ou telle réalité du texte. Cette interaction entre le texte et l'élève se produit aussi grâce à l'activité du professeur qui prête au lecteur ses connaissances, sa sensibilité et l'expérience qu'il vit en imagination; le professeur qui "voit" l'agression des locomotives communique son impression à l'élève qui, à son tour, la découvre, la ressent. Dans cette situation-partage le professeur est véritablement un médium.

Pour que la lecture d'images soit aussi efficace que possible nous suggérons la démarche suivante:

1. Les mots:
   a) la signification
   b) le choix des mots (pourquoi ce mot-là plutôt qu'un autre)
   c) la portée du mot (la sensation et le message que véhicule le mot)
   d) la position et le son du mot.

2. Les expressions: (L'ensemble des mots)
   a) les images créées
   b) les effets d'intensité (la mise en relief, etc...)

3. La phrase: a) la structure et l'effet
   b) le rythme
   c) les effets d'intensité (La mise en relief, etc...)
   d) les figures de style...

4. Les phrases:
   a) les liens entre les phrases
   b) l'agencement des phrases
   c) la variété des structures

5. Le paragraphe:
   a) l'ensemble des effets produits
   b) la transition au paragraphe suivant

Lors de la leçon, il importe d'abord de faire vivre le texte en imagination. Le professeur ne doit donc pas sacrifier l'expérience de l'élève à son besoin de suivre la démarche suggérée. L'imagination n'est pas rigoureusement logique. Elle vise à recréer l'ensemble et cela grâce aux détails disparates qui viennent la nourrir.

La lecture d'images peut se préparer par une étude sommaire des diverses sensations que l'auteur peut employer. Il faut donc sensibiliser l'élève à la variété des sensations visuelles. Il ne doit pas se limiter à déceler la forme ou la dimension des choses. Il doit aussi pouvoir déceler la luminosité, l'intensité et le mouvement de la lumière, la couleur, son intensité et ses nuances, le mouvement, en ce qui a trait à la position (se dresse, s'étend), et le mouvement en lui-même (surgir, ployer). Pour ce qui est des sensations auditives, l'élève doit être amené à percevoir l'intensité, la hauteur, le timbre et la durée d'un son. Dans le domaine des sensations

tactiles, l'élève doit être conscient du fait que l'auteur peut préciser, par le seul moyen des mots, l'action de toucher et la qualité de l'objet. Dans le domaine des sensations olfactives, il ne faut oublier que l'auteur peut caractériser, soit les odeurs, soit leur qualité. En dernier lieu, l'élève se rend à l'évidence que les sensations gustatives comprennent l'action elle-même telle que savourer, siroter, et la qualité des saveurs. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il arrive fréquemment que l'adolescent n'ait pas pris conscience de l'apport de ses cinq sens dans sa perception du monde. Il est donc important de l'aider à prendre conscience des principales sensations, tout en développant le vocabulaire qui s'y rattache. Pour que les jeunes lecteurs vivent par leur imagination l'expérience de la littérature, il est essentiel de les aider à développer leur éventail de perceptions, leurs interactions, ainsi que le rôle qu'elles jouent dans l'interprétation d'un texte.

La lecture d'images donne de très bons résultats; pour certains étudiants c'est une réelle révélation, pour d'autres, c'est une invitation à mieux lire, à lire davantage. Nous mettons en appendice le témoignage de douze étudiants de la Faculté Saint-Jean dont bon nombre sont des anglophones de deuxième et de troisième année; leur connaissance de la langue - tel qu'en témoignent les commentaires - est encore plus ou moins adéquate. La lecture d'images - appelée analyse stylistique - avait été employée pour stimuler le désir de mieux écrire; de toute évidence les retombées de cet exercice s'étendent à la lecture.

Technique 4: La lecture interprétée:

Si nous avons longuement parlé de la lecture d'idées, de la lecture d'images et si nous parlons maintenant de la lecture interprétée c'est tout simplement parce que nous cherchons à nous assurer, que l'étudiant fasse l'expérience profonde de la littérature. Evidemment pour qu'il y ait expérience de l'oeuvre littéraire, il faut qu'il y ait rencontre du lecteur et de l'oeuvre. Cette rencontre, c'est la lecture qui est, selon Jean Burgos, "la rencontre la plus heureuse et la plus neuve avec le texte".[62] Cette rencontre de l'oeuvre et du lecteur peut aussi se produire lors de l'audition de l'oeuvre.

> "Many common experiences in literature may be introduced through oral readings by the teacher. Slow learners often respond to the emotional appeal of verse, particularly when it is presented in a dramatic oral interpretation. When students possess scripts so that they can follow the reading, their understanding usually increases. Similarly, short stories which tax beyond endurance the silent reading abilities of some individuals can be made understandable when read aloud by the teacher. for example, a ninth-grader reading at fourth grade level, who finds "Leiningen Versus the Ants" an almost insuperable forty-page obstacle as home reading, may listen enthralled to a teacher presentation of the story. Such readings provide opportunity for all students in the class to share and discuss a common selection."[63]

Evidemment, seule une lecture interprétée de l'oeuvre va permettre à l'élève d'accéder à l'univers de l'oeuvre en question. Or qu'est-ce qu'une lecture interprétée? C'est une lecture qui permet à l'étudiant de comprendre la signification globale du texte,

qui l'entraîne affectivement, le pousse à recréer par l'imagination toute la symbolique de l'oeuvre, à vivre les conflits et l'intensité de l'oeuvre.

Le professeur qui effectue une lecture interprétée se rapproche sensiblement de l'acteur. Comme l'acteur, il cherche à "passer la rampe", à rejoindre son public par delà les mots. Comme l'acteur, il incarne le mot, le transmet par les nuances de sa voix, ses expressions faciales qui expriment sa sensibilité du vécu; vivant témoin de ce que

"toute estrade est un tréteau"[64]

et que l'oeuvre prend feu et livre son message essentiel grâce à l'intensité et à la justesse de la parole de celui qui la communique.

Effectuer une lecture interprétée, demande plus qu'une diction claire, plus que le respect des groupes rythmiques et sémantiques. Pour que l'élève soit "pris", le lecteur doit attirer, entraîner en faisant "passer" profondément le message affectif du texte ce qui n'est possible que lorsqu'il est compris, vécu en profondeur.

La lecture interprétée, premier contact avec la totalité de l'oeuvre, en assure une vue d'ensemble; ce qui nous permet de suggérer qu'elle figure à titre de première synthèse lors de l'approche synthèse, analyse, synthèse présentée antérieurement. Elle pourrait aussi être utilisée lors de la deuxième synthèse car

> "...c'est bien à la lecture que doit nécessairement se ramener toute approche non-mutilante du texte"[65]

Soulignons que la lecture devient alors

> "...cette rencontre vraie, je la crois inséparable d'un certain plaisir trop souvent oublié ou négligé, voire tenu pour suspect par ceux qui font profession de littérorisme."[66]

Ainsi pour que l'élève ressente un certain plaisir à entendre la lecture de l'oeuvre il faut d'abord que le professeur en jouisse pleinement, complètement et sans pudeur.

> "Cette voix, le professeur, s'il est digne de sa fonction lui prête la sienne. Il lui offre sa personne. Dès lors, support de désir et de répulsion, lieu et chair de l'affect. Il se montre, s'exhibe."[67]

Cette étude de la lecture interprétée termine notre étude générale des techniques méthodologiques qui avait pour but d'assurer une meilleure connaissance des techniques que nous voulons réunir et employer lors de l'élaboration d'une méthodologie de la littérature. Si nous nous sommes très souvent référés à la littérature c'est tout simplement parce que nous espérions ainsi faciliter l'élaboration de la méthodologie. Ayant terminé l'étude générale des techniques, à savoir le premier mouvement prévu, nous sommes maintenant prêts à entreprendre l'élaboration de la méthodologie c'est-à-dire de l'ensemble qui regroupe systématiquement les techniques étudiées.

La méthodologie: l'ensemble des techniques

Pour que l'enseignement de la littérature conduise à une expérience vécue du texte, il ne suffit pas d'avoir recours à une technique méthodologie quelconque; il faut concevoir un ensemble, une séquence de techniques intégrées, liées les unes aux autres, qui permettront de répondre à toutes les exigences des étudiants et de la matière. La méthodologie de la littérature, que nous esquissons ci-après, présente un regroupement systématique des techniques que nous avons étudiées.

L'ordre dans lequel nous plaçons ces techniques, le squelette de notre méthodologie, doit nous permettre d'atteindre l'objectif général de notre enseignement de la littérature: assurer, chez nos étudiants, l'expérience vécue de la littérature. Cet ordre doit également permettre au professeur de remplir les conditions que nous avons énumérées et étudiées au début de la quatrième section de notre étude. En somme, il s'agit en un premier temps de respecter l'univers distinct de la littérature, la personnalité de nos élèves, les capacités, les besoins, et les intérêts, des élèves et, en un deuxième temps d'assurer la rencontre de ces deux entités importantes: le texte et le lecteur.

Seul le cycle ternaire whiteheadien peut répondre à toutes ces exigences: l'étape du "Romance" assurera l'intérêt et l'engagement de l'élève; l'étape de la précision assurera l'exploration détaillée, l'expérience approfondie de l'oeuvre, enfin, l'étape de la généralisation permettra à l'étudiant de répéter l'expérience de l'oeuvre grâce à l'utilisation des nouvelles connaissances et compétences

acquises à l'étape de la précision. Tel est le cadre à l'intérieur duquel nous allons situer les diverses techniques étudiées, le squelette de notre méthodologie.

Ayant présenté de façon générale l'ossature de notre méthodologie, il s'avère nécessaire de l'étudier étape par étape afin d'en élaborer aussi clairement que possible les multiples aspects.

1. L'étape du "Romance":

Selon Whitehead l'étape du "Romance" est l'étape de l'intérêt, de la curiosité et de la découverte, donc de la recherche. Projeté dans un milieu nouveau, dans une expérience nouvelle, l'étudiant tentera d'y trouver ce qui peut bien l'intéresser.

> "It is a process of discovery, a process of becoming used to curious thoughts of shaping questions of seeking for answers, of devising new experiences, of noting what happens as the result of new ventures."[68]

L'étape du "Romance" est l'étape des grands élans. C'est l'étape de "Qu'est-ce qui se passe?" et "Y a-t-il quelque chose qui va m'intéresser?".

Si l'étape du "Romance" est l'étape de la découverte, elle est aussi l'étape de la liberté, l'une ne va pas sans l'autre. Mais attention, il ne s'agit pas de liberté totale. L'expérience, le milieu dans lequel l'étudiant évolue librement est soigneusement choisi de sorte qu'il convient à ses capacités et à son niveau de développement.

Transposons ceci à la littérature et à son enseignement: l'étape du "Romance" permettra à l'étudiant de pénétrer librement dans un milieu nouveau et de vivre une expérience nouvelle. Tout

aura été prévu pour que la nouvelle expérience stimule l'étudiant, et lui convienne. En d'autres termes, c'est à l'étape du "Romance" qu'il faut s'assurer que les conditions évoquées au début de notre quatrième section sont présentes. De façon plus précise et plus détaillée disons que c'est lors de l'étape du "Romance" que

1. le professeur verra à ce que l'élève puisse apprécier l'oeuvre choisie à un niveau qui lui convient.

2. le professeur verra à ce que le choix de matière et les activités prévues lors de cette étape conviennent aux capacités intellectuelles de l'élève.

3. le professeur assurera ou créera le montant d'engagement affectif nécessaire pour vivre l'expérience choisie.

4. le professeur suscitera l'intérêt de l'élève en 'partant du milieu de l'élève' et en favorisant son besoin d'expression.

5. le professeur établira un climat d'accès à l'univers de la littérature par le don et le partage de sa propre expérience.

Ayant présenté les exigences de l'étape, il nous reste à préciser l'objectif visé et les moyens par lesquels il s'avère possible de l'atteindre. En littérature, lors de l'étape du "Romance", le professeur vise essentiellement à créer une situation, une expérience qui conduise l'élève à s'intéresser à l'oeuvre.

Quels moyens le professeur emploiera-t-il pour atteindre l'objectif visé tout en respectant les exigences qui s'y rattachent? C'est à l'interrogation que revient cette fonction; comme il existe différents genres et niveaux de questions, l'interrogation peut assurer le respect des diverses capacités intellectuelles et émotives de l'élève; comme l'interrogation assure la participation de l'étudiant elle respecte aussi son besoin d'expression; comme elle exige tout

et donne peu, l'interrogation permet à l'étudiant de chercher, de découvrir et de s'intéresser à la recherche dans laquelle il s'engage émotivement. L'interrogation bien menée emploiera l'univers de l'élève. En ajoutant à la recherche poursuivie par l'élève, son propre souci d'approfondir et d'enrichir l'expérience, l'interrogateur utilisera la maïeutique devenant ainsi effectivement l'objet de transfert, le médium. Bien que l'interrogation ne soit pas l'unique moyen d'assurer l'objectif visé lors de l'étape du "Romance", elle n'en demeure pas moins le moyen par excellence.

Ayant précisé l'objet visé et ayant découvert le moyen de l'atteindre tout en respectant les conditions et les exigences émises, il s'avère important de souligner le fait suivant: l'objectif visé lors de l'étape du "Romance" n'est qu'une partie de l'objectif général à atteindre lors de l'enseignement de la littérature. Vouloir créer une situation, une expérience qui va permettre à l'étudiant de s'intéresser à l'oeuvre choisie, ce n'est pas garantir que l'étudiant fasse l'expérience de la littérature, mais il est évident que c'est un premier pas essentiel vers la réalisation de l'objectif général. Sans l'intérêt, sans la participation active de l'élève, rien n'est possible, ce qui élimine l'interaction entre l'oeuvre et le jeune lecteur.

Nous avons précisé l'objectif à atteindre et le moyen de l'atteindre. Notre tâche n'est pourtant pas terminée. Nous sommes maintenant dans l'obligation de délimiter, de préciser quelle sera la matière étudiée lors de l'étape "Romance" car nous atteignons un objectif et nous fondons une interrogation dans la terre vive de la

littérature. Pour effectuer notre choix de matière, cependant, il faut à nouveau considérer les objectifs. Nous voulons assurer l'expérience de l'oeuvre et l'étape du "Romance" vise à préparer cette expérience, c'est-à-dire à créer une situation, une expérience qui va intéresser l'étudiant à l'oeuvre. Grâce à ce rappel, notre choix de la matière est facilité: sera choisie la matière qui permet au professeur de créer la situation qui intéresse l'élève à l'oeuvre. Si nous hésitons à suggérer de façon complète le genre de matière dont il s'agit, c'est principalement parce qu'il va varier selon l'âge, les capacités, le milieu géographique, l'état d'âme, le niveau d'appréciation, en somme selon l'univers entier d'un groupe d'élèves en particulier. C'est donc au professeur que revient la tâche d'effectuer le choix de matière à utiliser lors de l'étape "Romance", d'où la nécessité d'exiger que ce professeur connaisse bien sa matière et ses élèves. C'est lors de l'étape "Romance" qu'il convient le mieux de parler DE la littérature, c'est-à-dire de parler de l'auteur, de son époque, de son milieu, du milieu historique et du mouvement littéraire. Il ne faut cependant jamais perdre de vue la raison pour laquelle nous arrêtons notre choix sur ce que nous appelons l'arrière-plan de l'oeuvre. L'étude de l'auteur, de l'époque, du mouvement littéraire n'est utile que lorsqu'elle vise à préparer l'expérience de l'oeuvre. Cette observation est d'une importance capitale. Le professeur qui s'évertue à présenter, en détail, tous les mouvements littéraires, à les comparer, les analyser, risque de succomber à ce que Jean Burgos appelle le "littérorisme". Le but de cette présentation n'est pas de préparer

des théoriciens de la littérature, mais bien d'assurer la rencontre de l'oeuvre et de l'auteur. Si nous choisissons de parler DE l'oeuvre plutôt que de faire parler de l'oeuvre, il faut nous rappeler que la raison d'être de notre choix est avant tout de préparer l'expérience de l'oeuvre littéraire.

Cette seule prise de conscience, cependant, n'assure pas non plus la réussite de nos efforts. Si nous choisissons de préparer l'expérience de la littérature par le truchement de l'étude de l'arrière-plan de l'oeuvre, nous devons aussi nous soucier de la façon dont nous le présentons. Ainsi, si nous voulons parler de l'auteur, il faut en parler de manière à intéresser nos élèves et surtout de manière à préparer leur pénétration de son oeuvre. Comment parler de l'auteur? En l'humanisant, en le présentant comme un être présent, vivant, humain, un être avec lequel l'élève peut s'identifier. Pour évoquer cet être, il faut que le professeur choisisse avec soin les détails biographiques qui risquent de capter l'intérêt et l'attention de ses étudiants; même si ce choix n'inclut pas toujours les détails que le professeur juge essentiels à la connaissance de l'auteur; il y a plus, en dépit d'un choix judicieux de choses à dire au sujet de l'auteur, le professeur peut rater l'occasion d'intéresser ses élèves s'il ne se soucie pas de développer ses talents de 'conteur', sa capacité de faire revivre un personnage, un événement, une situation. Lors de cette présentation de l'auteur, il faut créer autant de liens possibles entre sa vie à lui et celle du groupe d'élèves en question, car seuls ces liens permettent à l'élève de s'identifier à lui. Il faut que

l'auteur apparaisse comme être humain: homme dont les désirs, les aspirations, le comportement, ressemblent à ceux des élèves. Ainsi, ils s'intéresseront à lui, à son oeuvre.

En parlant de l'époque, du milieu de l'auteur il faut aussi faire un choix judicieux, raconter les événements de manière à les rendre présents, vivants.

Quant aux mouvements littéraires, à l'histoire de la littérature, nous affirmons assez catégoriquement que pour la majorité des élèves il s'agit là de concepts qui ne les intéressent pas, qu'ils ne peuvent saisir. Comment le pourraient-ils, alors qu'ils ne lisent guère que Bob Morane et des bandes dessinées. Pour apprécier la richesse de l'histoire de la littérature, il faut que l'élève soit capable d'analyser, de synthétiser et d'évaluer, qu'il ait beaucoup lu pour pouvoir grouper des oeuvres et qu'il manifeste suffisamment d'engagement émotif envers la littérature pour vouloir dépasser les cadres de l'oeuvre. Il se peut, cependant, que certains faits appartenant à l'histoire littéraire permettent une meilleure compréhension d'une oeuvre donnée, en partageant cette information de façon alléchante, de manière dégagée, le professeur arrivera, sans doute, à y intéresser ses élèves. Notre but étant la rencontre de l'oeuvre et du lecteur, tout ce qui la facilite doit être utilisé. Notre objectif ayant été atteint, l'élève pourra, s'il le désire, approfondir l'histoire de la littérature, le mouvement littéraire ou la vie de l'auteur; le merveilleux, c'est qu'il le fera parce qu'il le voudra.

Pour effectuer un choix de matière qui puisse intéresser

l'individu à l'oeuvre, il faut bien connaître et ses élèves et la littérature. Il faut aussi beaucoup d'imagination et de courage. Il ne faut pas avoir peur de recourir à tout ce qui peuple l'univers de l'élève. Nous savons par expérience qu'il est possible d'assurer l'accès à l'oeuvre au travers de la musique que le jeune aime, par le truchement des annonces publicitaires télévisées, par celui de l'art, de l'histoire, de revues, de photos, d'objets disparates.

Ayant longuement discuté de l'étape "Romance", de l'objectif qu'elle vise, des moyens de l'atteindre et du choix de matière à présenter pour l'assurer, il est opportun de présenter un exemple de l'étape "Romance". Voici donc la transcription d'une leçon de poésie donnée par Claude Ouimet, professeur de littérature.

Prof: J'aurais quelque chose à vous demander; je sais que vous êtes tous des étudiants universitaires. Maintenant, en autant que vous le puissiez ... essayez de vous rappeler qui vous étiez, quand vous étiez en onzième année, parce que je vais certainement vous traiter comme des élèves de onzième... ce qui ne m'empêchera pas, à certains moments, tout de même, de faire des commentaires en votre qualité de futurs professeurs. Mais en ce qui me concerne, en ce moment, vous êtes des élèves de onzième année. Je vais vous traiter comme ça et j'espère que vous allez réagir de la même façon et que vous allez essayer de vous rappeler le genre de questions que vous posiez à un professeur de onzième année. Aussi, j'aimerais vous dire deux choses avant de commencer. Premièrement, je ne suis pas l'expert, je ne suis pas le grand maître que vous devez émuler ou imiter. Tout ce que je peux peut-être vous présenter, c'est une façon d'approcher la littérature... une façon qui "fonctionne" bien avec les élèves du secondaire... qui stimule un peu d'intérêt dans la classe... surtout, qui encourage les élèves à penser. Deuxièmement, je tiens à vous avertir de ceci: mon expérience n'est pas dans l'enseignement de la littérature française ou canadienne-française. J'ai surtout enseigné, pendant quinze ans, la littérature anglaise... en Alberta. Aussi, j'ai remarqué une chose importante lors de mes années d'expérience... parce que j'ai aussi enseigné un peu de français à des francophones au niveau de la onzième et de la douzième année au début de ma carrière... On peut rendre même du Racine concret et vivable pour des étudiants.

Racine, Corneille, Molière devraient être rendus aussi vivants en 1970-80 que Shakespeare peut l'être ou Ibsen ou n'importe quel auteur. Les élèves en profitent autant. Ce n'est certainement pas la langue qui est un obstacle. C'est peut-être notre méthode d'approcher la littérature. Donc, je vous rappelle que vous êtes des élèves de la onzième année et puis j'aimerais que vous fassiez circuler ceci... et que vous preniez quelques instants pour regarder cette photo assez intensément.

Etu: C'est une photo d'Emile Nelligan.

Prof: C'est une photo d'Emile Nelligan. Que remarques-tu ou que penses-tu de la photo Doris?

Etu: Il est beau. Il est beau.

Prof: C'est vrai qu'il est beau. Jacqueline, toi, qu'est-ce que tu as pensé de la photo?

Etu: Il était très nostalgique.

Prof: Qu'est-ce qui te fait dire qu'il était nostalgique?

Etu: Ses yeux.

Prof: Qu'y a-t-il dans ses yeux, Suzanne?

Etu: Il a un regard distant.

Prof: Paul, qu'est-ce que tu as pensé, toi?

Etu: J'ai vu un homme, un jeune homme.

Prof: Tu as vu un jeune homme. Jacqueline, toi qu'as-tu remarqué dans la photo de Nelligan? Tu as mentionné la nostalgie, est-ce que tu peux me mentionner autre chose... qui t'aurait frappé?

Etu: Il a l'air d'une personne très triste.

Prof: Quelle partie du visage de Nelligan as-tu remarqué le plus en voyant la photo, Suzanne?

Etu: Ses yeux. Mais il ne m'a pas frappé, moi, comme étant un homme. Il m'a frappé comme étant un jeune garçon. J'ai jamais pensé à lui comme étant un homme.

Etu: Moi non plus.

Prof: Plutôt comme un garçon, comme un jeune... en d'autres mots, comme un adolescent?

Etu: Oui.

Prof: C'est peut-être la première chose dont il faut se rappeler. Nelligan n'est jamais sorti de son adolescence, même s'il est mort à 65 ou 66 ans. Il n'est jamais sorti de son adolescence. Puis, tout ce qu'il a fait, il l'a fait avant l'âge de 21 ans, surtout de 16 à 19 ans. Que pensez-vous... vous êtes des jeunes adolescents... que pensez-vous... au début du siècle... parce que c'est le moment où Nelligan vivait..., qu'est-ce qui rendrait un jeune adolescent nostalgique,... qui lui donnerait ce regard distant que vous lui trouvez? Suzanne.

Etu: Peut-être qu'il était dégoûté de la vie qui l'entourait.

Prof: Dégoûté de la vie qui l'entourait. Qu'est-ce que tu sais, toi de la vie qui entourait un jeune au début du siècle, Jacqueline?

Etu: Ils se promenaient en culotte courte. Ils se promenaient dans les champs. Ils devaient écouter leurs parents.

Prof: Il y avait certainement... on soulignait l'obéissance et c'était certainement quoi? ...un système strictement autoritaire? C'est ce que tu veux dire?

Etu: Oui.

Prof: Donc, le jeune adolescent, à ce moment-là, devait se soumettre. Est-tu d'accord avec ça?

Etu: Oui.

Prof: Dans un système autoritaire, qui est-ce qui contrôlait surtout? Si on parle du Québec... dans un système autoritaire, dans un Québec autoritaire, Doris, qui contrôlait?

Etu: Le père.

Prof: Le père. Le père était vu comme étant quoi... sur la terre... quand il parlait à ses enfants?

Etu: Dieu.

Prof: Justement. Donc en réalité qui contrôlait le père... au Québec en 1900?

Etu: La grand-mère.

(rire général)

Prof: Tu as raison. Je te dirai pourquoi à un autre moment.

Etu: La religion.

Prof: Quoi, Jacqueline?

Etu: La religion.

Prof: C'est certainement l'église. En 1900, penses-tu qu'un adolescent serait allé à l'église parce qu'il voulait y aller?

Etu: Non, c'était obligatoire ou bien c'était des taloches par la tête...

Prof: Est-ce que c'est normal pour un adolescent de ton âge, Paul, de vouloir participer très intensément... surtout vers l'âge de 15-16 ans, au rituel de l'église?

Etu: Non.

Prof: Donc le jeune a tendance à faire quoi?

Etu: Il s'éloigne.

Prof: Est-ce que je peux employer le mot rebelle? Est-ce qu'il n'y a rien dans la photo de Nelligan qui vous permettrait de voir que ce serait peut-être un rebelle?

Etu: Est-ce que vous entendez rejeter la société dans le temps de Nelligan?

Prof: Oui.

Etu: D'accord.

Prof: Et si l'on rejette la société, qu'est-ce qui se produit chez la personne, Doris?

Etu: On se questionne.

Prof: Se questionner, oui, définitivement. Quoi encore. Tu te questionnes, tu questionnes la réalité extérieure et si tu ne trouves pas de réponses satisfaisantes, qu'est-ce qui t'arrive à toi comme personne?

Etu: Je me questionne et je ne trouve pas de réponse.

Prof: ...satisfaisantes, parce que la réponse c'est certainement, obéis à ton père, va à l'église, prie, dis ton chapelet...

Etu: Je vais me trouver un petit coin où je ferai... où je serai toute seule.

Prof: Tu vas chercher la solitude... et puis qu'est-ce qui va se produire. Tu te refermes sur toi-même? Vrai ou pas vrai?

Etu: Oui, vrai.

Prof: Paul, est-ce que tu as la même impression, toi? Quand tu te questionnes au sujet de quelque chose et que les réponses ne sont pas satisfaisantes, est-ce que tu réagis de la même façon que Jacqueline?

Etu: Oui, je me renferme.

Prof: Et toi, Suzanne?

Etu: Je ne sais vraiment pas. Je ne pense pas que je me refermerais sur moi-même. J'irais plutôt chercher quelqu'un qui partage mon problème.

Prof: Dans une société autoritaire comme celle dans laquelle Nelligan vivait, pensez-vous qu'il aurait l'occasion de trouver quelqu'un qui partagerait ses opinions surtout s'il est le rebelle?

Etu: C'est pas possible.

Etu: Non.

Etu: Je ne pense pas que ce serait possible pour lui de trouver quelqu'un d'autre.

Prof: Ce serait au moins beaucoup plus difficile que ça ne l'est dans une société comme la nôtre. Maintenant, il y a certainement des groupes sur les bords de la société qui nous accepteraient. Donc, il est fort probable qu'il ne trouvait pas cette personne avec qui partager. Quelle serait l'autre réaction, si ce n'est pas une réaction de se renfermer? Quand on ne trouve pas de satisfaction... quelle serait une autre réaction possible?

Etu: On peut écrire.

Prof: On peut écrire, oui, mais ça, jusqu'à un certain point, c'est encore...

Etu: La solitude.

Prof: La solitude.

Etu: C'est la solitude mais on produit quelque chose.

Prof: Oui.

Etu: On va aller se saouler.

Prof: Exactement ça. En d'autres mots... il y a d'autres réactions possibles. Aller se saouler en voilà une. De quelle façon pouvait-on à un certain moment donné, se trouver ou sortir de cette société-là?... C'était peut-être par des gestes comme celui-là. La personne qui se renferme complètement sur elle-même, qu'est-ce qu'on finit par dire d'elle, Doris?

Etu: On dit qu'elle est folle.

Prof: Quelle sorte de folie? Si on se referme sur soi-même qu'est-ce que l'on se construit? Un monde intérieur. A l'époque de Nelligan on a dit qu'il était fou... on l'a enfermé. Aujourd'hui nous sommes un petit peu plus intelligents, nous disons qu'il est schizophrène et puis nous l'enfermons, puis nous lui donnons des chocs électriques. Nous sommes beaucoup plus intelligents que dans le passé. Maintenant, pendant la lecture du poème que nous allons étudier ce soir, j'aimerais que vous vous rappeliez de la tristesse de Nelligan. Aucun d'entre vous avez remarqué ses lèvres. Je trouve que le plus simple était de remarquer que ses lèvres sont par en bas... que le visage même que Nelligan lègue à la postérité c'est vraiment le masque dramatique de la tragédie. Vous savez déjà que la société dans laquelle il vivait ne permettait pas de tragédie parce que les bons catholiques c'est supposé être quoi?

Etu: Parfaits...

Prof: Exactement, parce que nous étions supposés garder l'espoir. On doit garder le sourire devant l'adversité. Si quelqu'un te frappe, qu'est-ce que tu dois faire?

Etu: Dire merci.

Prof: Dire merci, puis tu dis l'autre côté s'il vous plaît. Donc, il a choisi ce masque de la tragédie. Bon, je vais lire le poème au complet une fois.

(Lecture interprétée du poème)

Soir d'hiver

"Ah! comme la neige a neigé!
Ma vitre est un jardin de givre
Ah! comme la neige a neigé!
Qu'est-ce que le spasme de vivre
A la douleur que j'ai, que j'ai!

Tous les étangs gisent gelés,
Mon âme est noire: Où vis-je? où vais-je?
Tous les espoirs gisent gelés:
Je suis la nouvelle Norvège
D'où les blonds ciels s'en sont allés.

Pleurez, oiseaux de février,
Au sinistre frisson des choses
Pleurez, oiseaux de février,
Pleurez mes pleurs, pleurez mes roses,
Aux branches du génévrier.

Ah! comme la neige a neigé!
Ma vitre est un jardin de givre.
Ah! comme la neige a neigé!
Qu'est-ce que le spasme de vivre
A tout l'ennui que j'ai, que j'ai!..."[69]

Emile Nelligan

Lors de ce début de leçon, le professeur prépare la rencontre du poème et du lecteur par une interrogation bien menée, par la création d'une situation où l'élève est invité à chercher, à s'interroger, à réagir. Si la préparation de la rencontre de l'oeuvre et de l'élève est sa première priorité, ses objectifs secondaires sont d'assurer a) l'intérêt de l'élève, b) son activité intellectuelle, c) son engagement émotif et d) les connaissances nécessaires pour que celui-ci accède plus facilement à l'oeuvre.

Pour assurer l'activité intellectuelle de l'élève, il les interroge. Il pose des questions de mémoire: "Qu'est-ce que tu sais, toi, de la vie qui entourait un jeune au début du siècle?" Il pose des questions de transposition: "En 1900, penses-tu qu'un adolescent serait allé à l'église parce qu'il voulait y aller?" Il pose beaucoup de questions d'interprétation: "Et si on rejette la société, qu'est-ce qui se produit chez la personne Doris?" Il

pose aussi beaucoup de questions d'analyse: "Dans un système autoritaire, qui est-ce qui contrôlait surtout. Si on parle du Québec...?" (Réponse) Le père. "Le père était vu comme étant quoi sur la terre ...quand il parlait à ses enfants?" (Réponse) Dieu. "Justement, donc, en réalité qui contrôlait le père au Québec en 1900?" Le professeur Ouimet emploie aussi les cinq niveaux de question de Gordon. Par exemple il demande souvent à ses élèves de généraliser: "Est-ce que c'est normal pour un adolescent de ton âge Paul de vouloir participer très intensément, surtout vers l'âge de quinze, seize ans, au rituel de l'église?" Ainsi grâce à l'emploi des divers genres de question et des divers niveaux de question, le professeur Ouimet fait en sorte que ses élèves relient des idées, se rappellent, prouvent, généralisent, en un mot, réfléchissent.

Par son interrogation, le professeur Ouimet vise aussi un autre but, plus important encore. Il vise à susciter l'engagement émotif de ses élèves. Voilà pourquoi il demande à l'élève "Est-ce que tu réagis de la même façon?", "Qu'est-ce qui t'arrive à toi comme personne?". En somme, il fait en sorte que l'élève ressente, vive, l'aliénation de Nelligan. Il crée des liens entre l'univers de Nelligan et l'univers de l'élève; il assure l'identification de l'élève au poète. L'élève se dit: je suis un adolescent comme le poète et je ressens toute sa frustration, toute son aliénation face à ce climat social que le professeur me présente. Il engage ainsi toute l'affectivité de l'étudiant. En fin de compte, l'élève qui s'engage affectivement, l'élève qui réfléchit, qui s'interroge, c'est un élève qui ne peut pas ne pas s'intéresser. Il est projeté

au beau milieu d'une expérience et le professeur le pousse à répondre, à chercher, à découvrir, à ressentir. Il ne peut pas rester indifférent.

Le professeur amène l'élève, non seulement à s'intéresser et à réfléchir mais aussi à acquérir une multitude de connaissances au sujet de l'auteur, de l'époque, de lui-même, de l'adolescent en général, de la religion, etc... Soulignons que ces connaissances ne sont pas données à l'élève. Il les découvre grâce à sa propre activité intellectuelle. Nous sommes heureusement bien loin des longues présentations savantes mais stériles et typiques du "littérorisme". Il est évident que le professeur Ouimet respecte suffisamment ses élèves pour leur donner la liberté et l'occasion de découvrir seuls ce dont ils ont besoin. Notez cependant qu'il met tout en action pour assurer cette découverte: il varie la difficulté de ses questions, il accepte toutes les réponses comme étant des réponses valables et il s'assure que l'élève progresse d'une découverte à l'autre.

En dernier lieu, remarquons le point de départ de la leçon. C'est la photo d'Emile Nelligan. Le professeur ne se limite pas à un simple visionnement rapide, ce qui serait complètement inutile. Il demande à ses élèves d'observer attentivement le visage de Nelligan et de réagir. Il établit donc le premier contact entre l'élève et l'oeuvre par l'intermédiaire des yeux, de la bouche et du regard mélancolique de Nelligan. Dorénavant, le poète ne peut plus être un fantôme du passé et son oeuvre n'est pas "signes à l'encre noire sur une page blanche". Par cette simple observation,

par la richesse des réactions des élèves, Nelligan devient un jeune homme au regard triste, beau, mélancolique, aliéné, l'adolescent rebelle qui partage avec l'élève son cri de désespoir. Or, ce cri, l'élève va le comprendre car déjà il sait que Nelligan n'a pas d'issue possible. Il le sait car le professeur le lui a fait ressentir grâce à la photo. Maintenant l'élève est prêt à recevoir l'oeuvre.

Lire l'oeuvre. Le professeur peut choisir de la faire lire silencieusement ou à haute voix par un élève. S'il veut que l'élève pénètre profondément dans l'oeuvre, la lecture doit être une lecture interprétée soit par le professeur-acteur, soit enregistrée. Nous nous rappelons avoir vu des étudiants se mettre en colère contre un camarade qui butait sur les mots et qui détruisait ainsi tout le climat émotif que le professeur venait de créer. Il est vital que la lecture maintienne le climat affectif établi qu'elle en accroisse l'intensité. Seule une lecture interprétée comme nous l'avons décrite plus tôt peut assurer ce climat.

Placée à ce moment de la leçon, la lecture interprétée de l'oeuvre garantit la première expérience synthétique de l'oeuvre qui sera suivie de l'analyse de l'oeuvre afin d'en approfondir les richesses, d'en assurer une deuxième lecture. Ce qui compte pour l'instant, cependant, c'est que l'élève réagisse à l'oeuvre totale. Il est très important de noter que nous ne lui demandons pas, à ce moment-là, une lecture à trois temps, ceux de l'action, de la création, de la réaction. Nous ne lui demandons pas même de comprendre le message affectif de l'oeuvre mais tout simplement de

vibrer à son écoute, de le percevoir, d'en être ému, de le ressentir.

Evidemment, l'élève qui aura fait de la lecture d'idées et de la lecture d'images bénéficiera nécessairement davantage de cette première lecture. Ainsi pour augmenter la capacité de compréhension et de 'réaction' des élèves lors de la première lecture de l'oeuvre, il faut s'assurer, antérieurement, un apprentissage systématique de la lecture, grâce aux techniques de la lecture d'idées et de la lecture d'images. Ces deux techniques ne se situent pas à l'intérieur des trois étapes whiteheadiennes, elles en forment plutôt l'arrière-plan. Le professeur qui tenterait de faire de la lecture d'images lors d'une première lecture de l'oeuvre risquerait de détruire tout engagement affectif créé lors de l'étape "Romance". Nous proposons donc que la lecture d'idées et que la lecture d'images appartiennent à la LECTURE et à son enseignement et que cet enseignement prépare, assure et surtout précède l'étape "Romance" et la première rencontre de l'oeuvre. Ce sont donc des techniques méthodologiques utilisées lors de la pré-littérature.

Cette première lecture de l'oeuvre, premier contact entre l'élève et l'oeuvre est le moment où l'élève décide que l'oeuvre vaut la peine d'être approfondie; c'est le moment où l'élève décide de s'engager complètement à la recherche de l'oeuvre. En dernière analyse, la première lecture de l'oeuvre est l'apogée de l'étape "Romance", d'où l'importance de la bien préparer, de la rendre captivante.

2. L'étape de la Précision

Selon Whitehead, c'est à l'étape de la Précision que l'élève

acquiert les connaissances nécessaires. C'est l'étape de la discipline.

> "Yet, when all has been said in the way of caution, there is such a thing as pushing on, of getting to know the fundamental details and the main exact generalizations and of acquiring an easy mastery of technique."[70]

En littérature, c'est à l'étape de la Précision que l'élève va faire l'étude approfondie de l'image, des figures de style, des personnages, de l'action, du thème, c'est-à-dire des constituants de la littérature.

C'est à cette étape qu'il est utile de respecter la progression que nous avons présentée antérieurement, à savoir: l'étude approfondie de l'action en neuvième, l'étude approfondie du "setting" en dixième, des personnages en onzième et du thème en douzième. Nous tenons à souligner, une fois de plus, que l'étude approfondie d'un constituant en particulier ne signifie pas qu'il faille ignorer les autres. Tout ce que la progression suggère, c'est que, chaque année, un constituant en particulier soit mis en relief et étudié plus spécifiquement et plus en profondeur.

Si l'étape "Romance" insiste sur l'engagement émotif de l'élève, l'étape de la Précision souligne plutôt l'aspect intellectuel. L'objectif ultime de cette étape est donc d'assurer la réflexion, l'analyse, la compréhension, l'application, la connaissance et l'apprentissage des constituants littéraires. Bien qu'il soit relégué au deuxième plan, l'engagement émotif ne doit absolument pas disparaître. Si l'élève déploie les efforts nécessaires à l'activité intellectuelle c'est nécessairement parce que son affectivité est

engagée. Whitehead dit:

> "The organism will not absorb the fruits of the task unless its powers of apprehension are kept fresh by romance."[71]

Il dit ensuite:

> "The real point is to discover in practice that exact balance between freedom and discipline which will give the greatest rate of progress over the things to be known."[72]

Le défi que le professeur doit relever: c'est de permettre à l'élève d'acquérir les connaissances nécessaires par sa propre activité intellectuelle tout en maintenant son engagement affectif et son intérêt.

Pour atteindre l'objectif visé lors de cette étape et garantir la survie de l'engagement émotif l'enseignant doit respecter les capacités intellectuelles et émotives de ses étudiants ainsi que leur univers et leur besoin d'expression; il devra connaître et respecter leurs niveaux d'appréciation et en dernier lieu, il devra respecter la littérature. En d'autres termes, il ne devra jamais perdre de vue l'objectif général de son enseignement c'est-à-dire la rencontre de la littérature et de l'étudiant à titre d'entités importantes en elles-mêmes.

Comment atteindre l'objectif de l'étape de la Précision, tout en respectant les exigences énumérées, sans perdre de vue l'objectif général de l'enseignement de la littérature? Quels moyens employer? Seule l'interrogation peut répondre à toutes ces exigences pour les raisons énoncées: diversité des genres et niveaux de questions, qui respecte les capacités individuelles - affectives et intellectuelles - de l'élève; participation active qui maintient l'intérêt;

expression orale qui encourage l'élève à relier son univers à celui de la littérature, l'interrogation peut respecter le milieu et le monde de l'élève; possibilité d'éviter l'écueil de longues présentations savantes qui dépassent les capacités des élèves mutilant ainsi l'oeuvre; le respect de l'intégralité de l'oeuvre.

La rencontre oeuvre-élève à l'étape de la Précision aura un caractère beaucoup plus analytique, plus fragmentaire que la rencontre globale de la première lecture. Cet aspect analytique de la rencontre est cependant nécessaire si nous voulons que l'élève approfondisse ses connaissances littéraires et celle de l'oeuvre. Pour éviter que cette analyse soit stérile elle doit être reliée aux capacités de l'élève, faite à partir de l'oeuvre afin d'assurer l'équilibre entre la discipline et la liberté, entre "Romance" et "Précision".

De nombreux enseignants avancent qu'il n'est pas toujours possible de faire découvrir, apprendre, comprendre et appliquer les connaissances nécessaires à partir d'une étude de l'oeuvre. Il leur semble plus facile de présenter et d'expliquer ce qui doit être su sans recourir à une oeuvre en particulier, ils présentent les caractéristiques du dialogue, ou les différents genres de rimes, ou encore les diverses figures de style hors contexte plutôt que de les faire découvrir à partir d'une oeuvre donnée. Connaître le nom des figures de style, les caractéristiques des genres littéraires semble n'avoir qu'une valeur relative si le but de l'enseignement est que les élèves puissent les apprécier lors de leur lecture d'un texte. Il faudrait donc éviter, dans la mesure du possible, toute

présentation hors contexte de constituants littéraires isolés.

L'interrogation faite à partir d'une oeuvre particulière et dans le but d'identifier, d'analyser et de faire voir le rôle des constituants respecte, en dépit de son caractère analytique, l'intégralité de l'oeuvre et celle de l'étudiant. Ceci n'est pas une tâche impossible. Nous connaissons un professeur qui a réussi à faire découvrir et à faire apprécier toutes les caractéristiques de la poésie romantique à des élèves de neuvième. Ce tour de force, il l'a réalisé grâce à une interrogation effectuée à partir d'une douzaine de poème typiquement romantiques. Le processus a été long mais combien plus riche qu'une quelconque liste de caractéristiques écrites au tableau noir.

Ayant pour but la découverte et l'appréciation des constituants de l'oeuvre, l'interrogation sera d'autant plus riche que le professeur lui octroiera un caractère maïeutique. Par le terme maïeutique, nous nous référons tout particulièrement a) au désir que manifeste le professeur d'approfondir sa propre compréhension de l'oeuvre et b) à son désir de "faire accoucher les esprits". Lors de l'interrogation faite à partir de l'oeuvre, le professeur doit prêter sa personne; il doit agir à titre de médiateur, de décrypteur. Parce qu'il cherche et parce qu'il amène l'élève à chercher avec lui, le professeur joue en somme le rôle de la sage femme en amenant ses étudiants à donner naissance à des connaissances nouvelles, lors de l'étape de la Précision, à l'expérience de la littérature, lors de l'ensemble de son enseignement.

Pour illustrer l'étape de la Précision en littérature, observons la suite de la leçon du professeur Ouimet. Si son but primordial est d'assurer la rencontre de l'élève et de l'oeuvre, son but spécifique pour cette partie de la leçon est de l'assurer par l'analyse de l'oeuvre. Bien que les élèves soient "à la recherche de l'âme de Nelligan", le professeur Ouimet leur rappelle qu'ils ne sont pas des poètes. "Là, je vous demande de faire un travail d'analyse pas de création". Ainsi, tel qu'il convient à l'étape de Précision, il insiste sur l'activité intellectuelle de l'élève. Celui-ci devra découvrir, grâce aux questions du professeur, les constituants de l'oeuvre, leur effet et leur sens. Lors de la présentation de cette étape on notera que les constituants identifiés et étudiés sont l'image, la personnification, l'hyperbole, la répétition, la métaphore (les points d'identité et les contrastes qu'elle établit) l'analogie et le symbole. Soulignons que tous ces constituants et leurs effets sont étudiés à partir du poème, le professeur Ouimet étant convaincu du besoin d'assurer l'expérience - et à cette étape - la compréhension de l'oeuvre par l'élève.

Prof: Nous sommes à la recherche de l'âme de Nelligan... l'âme qui est révélée par les yeux dans la photo. Regardez le premier mot du poème. Quel est ce mot, Paul?

Etu: Ah!

Prof: Au point de vue grammatical, quel genre de mot est-ce, Jacqueline?

Etu: Une interjection.

Prof: Pourquoi commencer un poème par une interjection, Suzanne?

Etu: Pour avertir le lecteur d'un certain sentiment.

Prof: Sentiment. Quel autre mot emploierais-tu, toi, Doris? Quand tu emploies une interjection, qu'est-ce que tu veux exprimer? Est-ce que c'est simplement un sentiment?

Etu: Je pense que c'est plus fort que ça.

Prof: Qu'est-ce qui est plus fort que le sentiment?

Etu: Il va vraiment s'exprimer... dire vraiment ce qu'il pense.

Prof: Est-ce qu'il va dire ce qu'il pense? Moi quand je te dis ce que je pense... deux plus deux font quatre... ça c'est penser.

Etu: Non, ce qu'il ressent.

Prof: Ressent, c'est encore au niveau du sentiment? Quand je dis à ma femme, "Ah!... je t'aime!" ... est-ce que j'emploie une interjection?

Etu: Oui.

Prof: Qu'est-ce que j'essaie d'exprimer? Un sentiment? Paul, aide-les.

Etu: Oui, oui, j'essaie.

Etu: C'est vraiment lui dire le fond de tes pensées.

Prof: Oui, mais c'est quoi le fond de mes pensées? Si l'amour que j'ai pour ma femme, c'est le fond de ma pensée... c'est pas grand-chose. Je t'avertis. Je ne suis pas tellement intelligent... arrivé au fond, il ne reste plus grand-chose. Suzanne, tu peux essayer de les aider? Quand je dépasse le sentiment, où est-ce que je vais?

Etu: L'émotion du coeur.

Prof: Vous le saviez, vous le saviez tous. Il s'agit de comprendre qu'il y a deux niveaux et quand on emploie une interjection, c'est pour dire... "je parle de mes émotions"... "je parle de ce qu'il va penser...? Est-ce que c'est ça qu'il veut vous dire... "Je vais vous dire ce que je pense moi"?

Etu: Non.

Prof: A quel niveau faut-il que vous regardiez le poème?

Etu: Emotion.

Prof: Oui, au niveau émotif. Est-ce que vous pouvez me répondre... "je pense qu'il veut dire"... Il le dit: ...je ne vous parle

pas de ma pensée, je vous parle de mon coeur. L'atmosphère du poème est créée; arrêtez de penser... vous n'êtes pas en classe de mathématique, puis vous n'êtes plus en classe de science. En plus ce n'est pas moi qui vous le dit... c'est Nelligan qui vous le dit par le choix de ses mots. Au début, il dit... "Comme la neige a neigé". C'est un peu bête ça. Est-ce que la neige neige? Qu'en penses-tu, toi Paul, c'est un peu bête; la neige a neigé, as-tu déjà entendu parler de ça?

Etu: Ça neige beaucoup.

Prof: Mais oui... mais est-ce que la neige neige?

Etu: Ça tombe.

Prof: La neige tombe mais elle ne neige pas. La neige est tombée, elle ne neige pas. Il doit être fou, certainement qu'il est fou, regardez ce qu'il dit: "la neige a neigé". Qu'est-ce que le professeur de science vous a dit? Qu'est-ce qu'il vous a dit au sujet de la neige.

Etu: C'est les nuages.

Prof: Ce sont les nuages. Ce n'est pas la neige qui fait la neige. Est-ce que c'est ça? Qu'est-ce que ton professeur de huitième année t'a enseigné... au sujet du cycle d'eau dans le monde, Doris?

Etu: Que ce sont les nuages.

Prof: Que ce sont les nuages... mais les nuages d'où prennent-ils la neige?

Etu: C'est des particules d'humidité et des particules de sable qui se rammassent tous ensemble puis qui font un nuage. Quand il fait froid bien froid, c'est condensé... ça forme de la neige.

Prof: Puis si... il ne fait pas froid?

Etu: Ça tombe en pluie.

Prof: Puis ces particules, d'où proviennent-elles. Peux-tu me le dire?

Etu: De la terre.

Prof: Est-ce que c'est dans la neige? Le vent ramasse la neige puis là, il remonte dans le ciel puis ça fait un gros cercle comme ça?

Etu: Un peu.

Pof: As-tu déjà vu le vent venir chercher une poignée de neige... bon viens-t-en j'ai des grains de sable en haut.

Etu: Non mais je veux dire... quand vous avez dit le cycle de l'eau ...qui est l'humidité qui monte...

Prof: Puis d'où vient-elle cette humidité?

Etu: Des rivières.

Prof: Vaporisation et puis ça revient. La neige n'a pas neigé. Qu'est-ce que Nelligan veut nous dire par ça? Pourquoi est-ce qu'il fait cette répétition-là? Pourquoi est-ce qu'il nous dit que la neige a neigé? Pourquoi est-ce qu'il fait cette répétition-là quand on sait que c'est une répétition qui n'est même pas scientifique?

Etu: Il veut montrer qu'il est gelé, qu'il est figé là, il ne peut pas sortir de sa...

Prof: Regarde, il n'est pas figé... elle a neigé. C'est actif. Quand tu dis, ...je sais pas... "Suzanne a chanté" ...l'action est finie mais elle a fait quelque chose... elle n'est pas figée. Quand je dis qu'elle a neigé, quand je dis qu'il a neigé... quelque chose s'est produit. La répétition nous suggère quelque chose. Quoi?

Etu: Peut-être que cela veut dire que beaucoup de temps est passé, "Comme la neige a neigé".

Prof: Bien, t'apportes une nouvelle idée, une idée à laquelle je n'avais pas pensé: ...la durée. Je pense que t'as peut-être raison. Je ne m'étais jamais posé la question... pourquoi est-ce qu'il l'a mis au passé au lieu du présent. Cela revient sans doute à cette idée de durée. Je trouve que c'est une bonne idée... parce que l'on retrouve cette idée-là, ce thème-là, ...de durée, de longueur dans tout le poème si vous vous rappelez bien. Ce thème revient à beaucoup d'autres endroits. Maintenant regardons autre chose. Qu'est-ce que cette répétition peut indiquer? D'abord quel pouvoir est-ce que cela donne à la neige?

Etu: Ça lui donne une personnalité.

Prof: Justement, ça personnifie la neige. Vous êtes tous des Canadiens ...qu'est-ce que la neige signifie au Canada? C'est presque une personne, non? Lorsqu'on dit qu'il y a dix mois d'hivers puis deux mois d'été, ...qu'est-ce qu'on essaie de dire? ...que la neige est presqu'un ennemi dans ce pays, pas vrai? Nelligan lui donne un pouvoir d'agir, il la personnifie, ...donc cette neige-là maintenant... c'est quelque chose qui

va travailler sur lui, parce que c'est une personne, Est-ce qu'il y a d'autres idées... qui se rattachent à ceci? ... L'exemple que je viens de vous donner: dix mois d'hiver puis deux mois d'été, c'est vraiment quoi ça?

Etu: ...une image...

Prof: En réalité, qu'est-ce que j'emploie pour faire passer mon idée.

Etu: C'est froid...

Prof: C'est froid... c'est long... mais comment, de quelle façon est-ce que je vous fais ressentir ceci?

Etu: En utilisant une exagération.

Prof: En exagérant la réalité. L'exagération figure littéraire que je vous ai enseignée en 10e année, l'année passée. Comment appelle-t-on ça une exagération dans le domaine de la critique littéraire? Je vous l'ai enseigné l'année passée. Si vous ne vous en rappelez pas, je vous enlève vos notes d'anglais 10. Oui, Suzanne?

Etu: L'hyperbole.

Prof: Justement, ...l'hyperbole. Que vous dit-elle au sujet de l'hiver, cette hyperbole?

Etu: L'hyperbole veut dire exagérer?

Prof: C'est vrai que tu n'étais pas dans ma classe l'année passée. Que vous dit la répétition?

Etu: Qu'il y a beaucoup de neige.

Prof: Il y en a beaucoup... ça indique la longueur... ça indique la quantité... puis quoi encore? Si la neige neige maintenant qu'est-ce que cela va indiquer? Regardez votre cycle normal: l'eau, vaporisation, nuage. Quand la neige neige, ... qu'est-ce que cela indique?

Etu: Il n'y a plus de cycle.

Prof: Il n'y a plus de cycle. Nous sommes hors du normal. Et puis, si le cycle est fini, qu'est-ce que cela fait de l'hiver?

Etu: Cela peut durer une éternité.

Prof: Nous n'en sortirons jamais. Notre poète nous dit tout cela. (Commentaire pédagogique: remarquez que je vous ai enseigné un, deux, trois... figures de style. Sans vous donner une leçon "formelle", vous avez déjà trois figures de style avec lesquelles travailler: répétition, hyperbole, personnification.) "Ma vitre est un jardin de givre". Nous venons de parler de figures de style... quel genre de figure de style est-ce que je retrouve ici?

Etu: La métaphore.

Prof: Je retrouve la métaphore. Doris, pourquoi emploie-t-il une métaphore plutôt qu'une comparaison?

Etu: Parce qu'une métaphore c'est plus fort.

Prof: La métaphore est plus forte. Peux-tu m'expliquer d'où provient la force de la métaphore?

Etu: Parce qu'on dit "est", c'est une égalité.

Prof: C'est une égalité. Il y a beaucoup plus de force dans la métaphore. Donc si je dis ma vitre c'est un jardin de givre, en mettant sur un pied d'égalité, je renforce quoi? Si nous sommes sur un pied d'égalité toi et moi, ça veut dire que je crée quel genre de relation avec toi?

Etu: D'amitié.

Prof: Une relation d'amitié. Nos amis sont habituellement quel genre de personnes généralement?

Etu: Je ne comprends pas.

Prof: Quel genre de personne, choisis-tu comme ami, toi? Quelles qualités faut-il qu'ils aient, Jacqueline?

Etu: Euh!

Prof: A part qu'ils soient beaux, grands puis forts puis très masculins.

Etu: Qu'ils me trouvent fine.

Prof: Qu'ils te trouvent fine, qu'ils t'admirent.

Etu: Qu'on s'entende bien avec...

Prof: Avec lesquels on s'entend bien. Pourquoi est-ce que tu vas bien t'entendre avec une personne, toi, Paul?

Etu: Quelqu'un qui pense comme moi.

Prof: S'il pense comme toi. En d'autres mots, si je ne me trompe pas, tu veux dire quelqu'un avec qui tu partages un peu ton identité. C'est là que l'on retrouve nos amis. Donc la métaphore renforce cet élément d'égalité entre les deux choses comparées, et par le fait même les identifie l'une à l'autre. Donc ici, il dit ma vitre est un jardin de givre; il y a comparaison, il y a métaphore. Quels sont les deux éléments de la comparaison, ici, Doris?

Etu: La vitre puis le jardin de givre.

Prof: Vitre, jardin de givre. Comment ces deux choses sont-elles identiques? Vous me dites que la métaphore rend deux choses identiques l'une à l'autre: une vitre qui est un jardin de givre. Suzanne essaie-toi.

Etu: Ça peut être la même relation, disons que la vitre pourrait être la terre et le jardin de givre ça pourrait être ce qu'on cultive dans la terre...

Prof: Une vitre, la terre!

Etu: Non mais j'ai dit c'est comme la terre,... J'essaie d'expliquer la métaphore puis je dis que la vitre est comparable à la terre et puis que le givre c'est comparable à ce qu'on cultive.

Prof: Ha! bon, tu te servais d'une figure de style, la comparaison, l'analogie. Paul, t'avais quelque chose à ajouter?

Etu: Quand on dit que la vitre est comme la terre, sans la vitre il n'y a pas de givre, sans la terre il n'y a pas de jardin.

Prof: Vous n'êtes pas des poètes. Je vous demande de faire un travail d'analyse, pas de création. Donc laissez faire les analogies, puis les métaphores, puis les comparaisons. Dites-moi, la vitre... quand je dis ma vitre à moi... parce qu'il a dit ma vitre. Il n'a pas dit la vitre. Qu'est-ce que c'est ma vitre, à moi? Suzanne.

Etu: Ton âme.

Prof: Non, une âme c'est spirituel. Mon petit garçon va te dire que tu ne peux pas la voir. Il a deux ans. La vitre tu la vois. Puis il a dit ma vitre.

Etu: Les yeux.

Prof: Les yeux. D'ailleurs nous sommes quatre qui vous prouvent que les yeux ce sont des vitres; c'est par les yeux que l'on voit. Qu'est-ce que cela fait une fenêtre dans une maison?

Etu: Ça laisse entrer la lumière.

Prof: Ça laisse entrer et puis ça laisse aussi sortir. Donc la fenêtre laisse entrer le monde extérieur et elle me permet de rentrer en contact avec le monde extérieur. Vous avez regardé les yeux de cet homme et vous m'avez dit que c'est un homme qui est triste. Vous avez regardé dans son âme. Maintenant il me dit, "Ma vitre est un jardin de givre". De quelle façon peut-on relier les yeux du poète avec le givre? Pourquoi est-ce que je dis givre et non pas jardin? La semaine passée, je vous ai enseigné ce qu'est un adjectif, lequel de ces deux mots-là joue le rôle de l'adjectif dans l'expression?

Etu: Givre, le jardin.

Etu: Jardin c'est l'adjectif...

Prof: Ni l'un, ni l'autre n'est adjectif. Regardez bien, vous avez deux noms; un qui est complément du nom de l'autre.

Etu: Ben oui, je sais mais vous avez demandé un adjectif.

(Rire général)

Prof: ...Si les yeux sont un jardin, c'est ça qu'il dit, non?... Quelle est la relation entre les yeux et le jardin? Quel est le point identique, ...si je dis je suis un lion, c'est parce que je crie aussi fort que le lion. J'ai un point d'identité.

Etu: Tu grandis, un jardin pousse, moi je pousse.

Prof: C'est bien. C'est déjà une idée. On a dit que les yeux étaient une fenêtre, une vitre. Qu'est-ce qui grandit?

Etu: Mais là on identifie le jardin à vitre...

Prof: Puis si la fenêtre laisse entrer le monde, qu'est-ce qui va grandir?

Etu: La perception du monde.

Prof: Justement. Ou, en un mot, l'âme de la personne. C'est le contact avec le monde extérieur qui me fait ou qui me permet de grandir comme personne. La vitre, c'est tout simplement un instrument qui permet à l'âme de contacter l'extérieur...

(Le professeur cherche maintenant des points de contraste entre jardin et givre.)

Etu: Le jardin c'est quelque chose de l'été et le givre c'est quelque chose de l'hiver.

Prof: On peut donc avoir été-hiver comme contraste. Quel autre contraste voyez-vous entre les deux mots jardin-givre? Doris, est-ce que tu vois quelque chose?

Etu: C'est de l'eau, du givre... un jardin cela a besoin d'eau.

Prof: Cela n'est pas un contraste... tu cherches encore des points d'identification. Cherchons un contraste. Le poète aurait pu aussi bien dire "ma vitre est givrée". C'est poétique, c'est beau ça. Pourquoi choisit-il jardin de givre? Vous m'avez dit que c'est pour créer un contraste: l'un est permanent, l'autre est temporaire, un c'est été, l'autre c'est hiver Qu'est-ce qu'il essaie de vous dire? Un pousse, l'autre tue. S'il y a du givre le matin, les roses sont mortes. Quel autre contraste, voyez-vous? Oui?

Etu: Dans le jardin on trouve beaucoup de choses, de couleurs, le givre est uniforme.

Prof: Ecrivons uniformité pour faire le contraste avec les couleurs variées de l'autre. Que voyez-vous dans le jardin de givre? Un jardin, à quoi cela vous fait-il penser?

Etu: Le soleil, la vie...

Prof: Elle a dit la vie, le soleil. Maintenant regardez l'autre côté de la médaille. Que peut-on dire pour le givre?

Etu: Le froid, la mort.

Prof: Pensez, premier matin d'automne quand vous vous levez, puis que vous regardez par la fenêtre et que c'est tout givré. Ha! c'est fini déjà. Tout de suite vous avez l'impression de fin. C'est beau, cela n'enlève pas la beauté du givre... mais ce sentiment, cette émotion que c'est fini; l'hiver s'en vient. Tandis que le jardin... vous regardez ça, c'est vivant, ça pousse. A tous les matins... on va voir... ha oui... tiens puis il y a des petites pousses ici puis il y a cela puis il y a ceci, c'est la vie. Le jardin nous fait penser au soleil, le givre c'est certainement l'opposé: le froid, le manque de soleil. Apparaît le soleil d'automne ou d'hiver, qu'arrive-t-il au givre...

Etu: Il disparait.

Prof: Il disparaît. Quel autre contraste voyez-vous? Si nous relions ceci avec vie, mort, je pense que, dans le mot jardin on voit la fertilité. Naturellement le givre est stérile. Un jardin est généralement organisé, pas vrai, tandis que le givre, le givre est féérique... C'est beau, c'est féérique mais quasi d'une façon déraisonnable. C'est tellement parfait dans son organisation que cela dépasse la raison. Comme la neige d'ailleurs. Autre chose, le jardin c'est ...on est joyeux dans un jardin, c'est la joie. Le givre.. avec ce sentiment de "c'est fini"... qu'est-ce que cela nous inspire très souvent; la mélancolie, la tristesse. Le jardin... c'est l'innocence tandis que le givre fait partie de ce cycle là. Ici on peut parler de croissance, si vous voulez. On peut aussi parler de stagnation: le givre est stagnant. Je tiens aussi à vous faire noter que le jardin est sensuel. C'est tangible, tu peux toucher, tu peux sentir, tu peux te rouler dedans, c'est sensuel. Tandis qu'ici c'est quoi?

Etu: C'est vide.

Prof: Disons à défaut d'un meilleur mot, disons simplement que c'est miroitant. Cela s'évanouit. Tu le touches puis qu'est-ce qui arrive au givre? Ça disparaît, ça s'évade, il n'y a pas moyen de rentrer en contact avec lui... parce que du moment où vous rentrez en contact avec le givre, c'est une goutte d'eau que vous avez sur le doigt, toute la beauté est partie, pas vrai? Vous mettez la main sur une vitre givrée puis qu'est-ce qui se produit? ...vous avez une grosse main d'imprimée. Donc, c'est miroitant... on peut même parler à ce moment de "fool's gold". Cela nous trompe, cela nous échappe.

Etu: Est-ce que vus pouvez réexpliquer l'idée d'innocence s'il vous plaît?

Prof: Essaie de te rappeler de ton premier souvenir du mot jardin dans un contexte plus ou moins littéraire... Puis de ce qu'on disait de ce jardin. Comment s'appelait-il ce jardin?

Etu: Je ne sais pas ce que vous voulez...

Prof: Doris.

Etu: Garden of Eden, dans la Bible.

Prof: Dans la Bible. Dieu a créé le monde puis il a mis Adam et Eve dans un quoi... dans un jardin, le paradis terrestre. N'est-ce pas ta première expérience, dans un sens littéraire, du mot jardin? Voilà ce que je veux dire lorsque je parle d'innocence; parce qu'on parle aussi de début... du jardin au tout début. Qu'est-il arrivé au mot jardin lorsque les

auteurs de la Bible s'en sont servi comme un état d'innocence? N'est-ce pas qu'ils voulaient dire, en réalité... Ils parlaient peut-être, pas nécessairement d'un endroit, d'un lieu spécifique. C'est la question qu'on se posait en 3 ou 4e année. "Où était-il le jardin?" On voulait qu'on nous donne un endroit spécifique. Est-ce que la Bible nous parle d'un lieu spécifique ou d'un état?

Etu: D'un état.

Prof: D'un état d'innocence. Comment appelle-t-on un mot tel que "jardin" qui devient tellement connu dans l'histoire de l'homme... qu'il veut en réalité dire autre chose?

Etu: C'est un symbole.

Prof: C'est ça. Vous avez reconnu la définition du symbole... le mot qui est tellement employé qu'il révèle un état plutôt qu'une définition de dictionnaire. Donc le symbole, c'est ce mot-là. Qu'est-ce qu'Emile Nelligan a fait du symbole? Comment l'a-t-il changé?

Etu: Il a ajouté le givre.

Prof: Et quel est le résultat? Quand tu penses à la neige, au givre, à quel pays du monde penses-tu?

Etu: Au nord, au nôtre.

Prof: Donc qu'est-ce qu'il fait avec tout ça?

Etu: Le paradis n'était pas au Canada.

Prof: Dans un certain sens Nelligan te dit oui. C'est pour ça qu'on peut identifier ce poète comme étant un poète canadien. Il a canadianisé son symbole. S'il avait simplement dit: "Ma vitre c'est un jardin", t'aurais dit, bien, qu'est-ce qu'il essaie d'imiter?... je vais lire la Bible. Dans la Bible je vais retrouver le vrai sens de jardin. Il a canadianisé son symbole. Il le rapproche de nous. Continuons maintenant. Que veut dire le mot spasme, Doris? Qu'est-ce qu'un spasme?

En analysant brièvement la leçon on y relève le désir d'assurer l'activité intellectuelle de l'élève qui doit trouver, expliquer, comprendre, appliquer, analyser et synthétiser; l'étude approfondie de plusieurs constituants poétiques importants ce qui constitue l'étape de la Précision: l'acquisition des connaissances nécessaires à l'expérience de l'oeuvre sans en sortir et sans en sacrifier l'expérience individuelle.

Bien que l'interrogation maintienne son caractère analytique comme l'exige l'étape de la Précision, l'intérêt de l'élève n'en souffre pas car le professeur Ouimet met tout en branle pour le maintenir: il respecte les capacités de l'élève par la variété des questions posées, il lui permet de s'exprimer et se réfère constamment à l'univers affectif et existentiel de l'élève.

Il convient de souligner deux caractéristiques de cette leçon: la richesse des connaissances du professeur, sa capacité de créer un climat favorable à l'enseignement de la littérature. C'est grâce à cette richesse, à l'étendue, à la profondeur, à la variété de ses connaissances que l'élève peut accéder, aussi complètement qu'il le fait, à l'univers de la littérature. Du cycle de l'eau à la symbolique biblique, le professeur Ouimet emploie tout ce qu'il sait pour assurer la compréhension de l'élève. Comme nous l'avions indiqué les connaissances du professeur ne peuvent pas se confiner à son savoir littéraire, elles doivent aussi inclure la philosophie, la psychologie, les sciences. Pour créer un climat favorable à la compréhension de l'oeuvre,la richesse de connaissances et la capacité de les mettre à la disposition de l'élève sont indispensables.

Elles créent les liens entre divers domaines, conduisent sa recherche dans de multiples directions, permettent d'approfondir chaque image, d'explorer chaque avenue car le professeur lui-même sait y accéder.

Ayant acquis et approfondi de multiples connaissances, tout en maintenant son engagement émotif, l'élève aura le désir de passer à l'étape de la Généralisation, à la troisième et dernière étape de son expérience de la littérature.

3. L'étape de la généralisation

Whitehead décrit l'étape de la Généralisation de la façon suivante:

> "There is here a reaction towards romance. Something definite is now known; aptitudes have been acquired; and general rules and laws are clearly apprehended both in their formulation and their detailed exemplification. The pupil now wants to use his new weapons. He is an effective individual and it is effects that he wants to produce. He relapses into the discursive adventures of the romantic stage, with the advantage that his mind is now a disciplined regiment instead of a rabble."[73]

L'étape de la Généralisation se caractérise par l'utilisation des connaissances acquises. Si le professeur n'a présenté que les connaissances utiles, si la présentation de ces connaissances ne s'est pas éternisée, l'engagement émotif de l'élève sera suffisamment puissant pour le pousser à utiliser les connaissances qu'il vient d'acquérir. Seule cette utilisation va garantir la survie des connaissances présentées dit Whitehead.

> "Get your knowledge quickly, and then use it. If you can use it, you will retain it."[74]

Si Whitehead attribue une telle importance à l'utilisation des

connaissances, c'est qu'il considère que tout enseignement doit viser à produire ce qu'il appelle "active wisdom"[75]. Afin d'éviter toute ambiguïté, rappelons que, selon Whitehead, une connaissance utile est un savoir qui sert à la création d'idées et de principes, à l'acquisition de vérités, à la réalisation et à la relation d'idées. En dernière analyse, le stage de la Généralisation

> "...is the stage of shedding details in favor of the active application of principles, the details retreating into subconscious habit."[76]

En littérature, lors de l'étape de la Généralisation les connaissances littéraires acquises lors de l'étape de la Précision sont utilisées. L'élève ayant découvert, lors de son analyse de l'oeuvre, l'image, l'hyperbole, la métaphore et en ayant approfondit le rôle et l'utilité, est maintenant en mesure de les employer. Ainsi, l'objectif visé lors de l'étape de la Généralisation est le suivant: donner à l'élève la liberté d'employer ses nouvelles connaissances afin de faire lui-même l'expérience de l'oeuvre littéraire.

Comment cette liberté d'emploi va-t-elle assurer l'expérience directe de la littérature? Rappelons que celle-ci ne peut s'effectuer que lors de la rencontre de l'oeuvre et du lecteur. Nous l'avons préparée lors de l'étape "Romance", nous l'avons assurée lors de l'étape de la Précision. Il ne reste plus qu'à donner à l'élève la liberté d'appliquer ses connaissances lors de sa dernière rencontre avec l'oeuvre. Lors de l'étape de la Généralisation l'élève rencontre à nouveau l'oeuvre, il est maintenant prêt à en déceler les richesses, à reconnaître et à apprécier le jeu subtil

des forces vives qui la constituent. L'étape de la Généralisation contient une deuxième lecture de l'oeuvre, au cours de laquelle l'élève atteint l'objectif général visé depuis le début de notre enseignement: la véritable expérience de l'oeuvre littéraire. Préparée de longue haleine, garantie par l'analyse, par la lecture d'idées, par la lecture d'images et par la lecture interprétée, cette dernière rencontre constitue l'apogée de notre enseignement. Elle ne saurait avoir lieu sans que certaines conditions préalables ne soient remplies. Elle ne se réalisera que si l'élève a su garder suffisamment d'engagement émotif pour vouloir l'effectuer. Si l'élève a été dégoûté de l'oeuvre par une analyse trop poussée ou insuffisante, lors de l'étape de la Précision, si l'élève ne voit pas la relation entre l'oeuvre et les constituants littéraires étudiés, lors de la première étape - ceux-ci ayant été présentés hors du contexte de l'oeuvre - , si l'élève n'a pas été engagé lors de l'étape "Romance", cette dernière rencontre de l'oeuvre et de l'élève deviendra un supplice de plus à subir. Celui-ci n'hésitera pas à contester le besoin de lire "encore une fois!" ce qui le laisse indifférent ou ce qui l'ennuie depuis le début. Le premier souci du professeur est donc d'assurer la vivacité de l'engagement émotif de l'élève. Il le réussit par tout ce que nous avons mentionné jusqu'ici, à savoir le respect de l'élève, de ses capacités, de ses intérêts, de son niveau d'appréciation, de son activité, de sa participation, de sa capacité de lecture, et le respect de l'oeuvre, de son intégralité, de son autonomie, de son dynamisme et de ses richesses.

Admettons que l'élève ait gardé suffisamment d'engagement émotif pour vouloir effectuer une deuxième et dernière lecture de l'oeuvre. De quel genre de lecture s'agit-il? C'est le moment de se rappeler du genre de lecture que nous avons présenté lors de notre section "la littérature et le lecteur". Si nous voulons que cette deuxième lecture soit une vraie rencontre, il faut savoir assurer une lecture à trois mouvements, pendant laquelle l'élève agit, crée et réagit. Notez que chaque mouvement de cette lecture a été assuré. L'élève pourra agir, c'est-à-dire accéder au signifié littéraire, pour dense et complexe que celui-ci puisse être, grâce à l'acquisition des connaissances littéraires nécessaires, à la lecture d'idées et à celle d'images. L'élève pourra créer, c'est-à-dire vivre en imagination, incarner le verbe, recréer l'oeuvre littéraire et cela grâce à la lecture d'images, à l'analyse et à la lecture interprétée. En dernier lieu, l'élève pourra réagir et cela parce qu'il aura su recréer l'oeuvre, qu'il en aura eu les moyens, qu'il aura été libre de le faire qu'il en aura eu l'occasion et surtout parce qu'il en aura le goût.

Cette lecture à trois mouvements, comment l'effectuer? Est-ce que le professeur doit relire l'oeuvre à haute voix? Doit-il faire relire l'oeuvre par un étudiant? Le professeur est libre de choisir ce qui convient le mieux à ses élèves et aux circonstances. En poésie, la deuxième lecture de l'oeuvre peut s'effectuer de plusieurs façons.

1. Le professeur peut relire l'oeuvre à haute voix.
2. Il peut demander à un étudiant de lire l'oeuvre,

Normalement, le professeur devra aider l'élève à préparer la lecture.

3. Il peut inviter un comédien de la troupe de l'école ou de la troupe locale pour faire la lecture.

4. Le professeur pourra demander aux élèves de la lire seuls.

5. Il pourra demander un devoir, habituellement une question synthèse, qui donne à l'élève l'occasion de relire l'oeuvre en question.

6. Le professeur peut aussi encourager ses élèves à préparer une lecture accompagnée de sons, de lumière et d'images. Il est intéressant de présenter le poème accompagné d'une pièce musicale ayant le même rythme.

7. Il peut leur donner la liberté d'accompagner la lecture de mime et de gestes.

8. Il peut permettre à l'élève d'illustrer l'oeuvre, de chanter l'oeuvre, d'interpréter et de dramatiser l'oeuvre.

9. Il peut inviter ses élèves à présenter l'oeuvre dans un ensemble d'autres oeuvres ayant le même thème, le même message, le même auteur.

10. Il peut inviter ses élèves à écrire - dans le cas des élèves qui en manifestent le désir - de la poésie ayant le même thème, le même message émotif, les mêmes constituants que l'oeuvre étudiée.

11. Il peut inviter ses élèves, dans le cas de la poésie, à trouver d'autres poèmes qui ressemblent ou qui diffèrent de l'oeuvre étudiée et cela dans le but de créer une filière de poèmes, filière qui restera bien en évidence sur le bureau du professeur et dans laquelle le professeur ou les élèves viendront choisir un poème à lire lors d'une occasion propice.

Les possibilités sont innombrables, parfois les suggestions des élèves apportent une nouvelle manière de faire qui correspond mieux à leur façon de sentir, de percevoir l'oeuvre. Ils ont beaucoup de talents et beaucoup d'imagination. Notons cependant que tous les moyens choisis pour effectuer cette deuxième rencontre de l'oeuvre et de l'élève doivent rencontrer les critères suivants:

a) Ils doivent garantir une lecture à trois mouvements (action, création, réaction) soit comme activité en soi, soit comme démarche nécessaire bien qu'antérieure à l'activité proposée. La raison est évidente. Bien qu'il soit très engagé, l'élève qui n'est pas obligé de relire risque de ne pas relire.

b) Ces moyens doivent assurer l'utilisation des connaissances acquises lors de l'étape de la Précision. Sans cette utilisation, notre enseignement deviendra un ensemble de projets et d'activités disparates au cours desquels la littérature et ses constituants seront mis de côté en faveur des intérêts et des caprices des étudiants.

c) En dernier lieu il faut que ces moyens assurent une expérience profonde et vitale de l'oeuvre littéraire. Rappelons-nous, que ce n'est ni une leçon de dessin, ni une leçon d'expression dramatique. C'est une leçon de littérature pendant laquelle nous voulons assurer chez l'élève l'expérience de l'OEUVRE.

Comme nous avons utilisé un poème pour illustrer les diverses étapes de notre méthodologie et que chaque genre littéraire doit être enseigné de façon un peu différente, nous jugeons nécessaire de présenter, aussi brièvement que possible, l'application de notre méthodologie à l'étude du roman et de la pièce de théâtre.

Le Roman

Par sa longueur, le roman mérite un traitement particulier car il est impossible de suivre exactement la démarche suggérée pour l'enseignement de la poésie. L'étude d'un roman prend un certain temps d'où la difficulté de maintenir l'intérêt des élèves, d'y intéresser un groupe de trente élèves dont les capacités, les goûts et le développement varient. Faut-il donc y renoncer? Nous ne sommes pas d'accord. Nous croyons nécessaire l'étude commune d'un roman car cette expérience partagée assure le contact entre les étudiants à différents niveaux d'engagement. Malgré la diversité

de leurs capacités ils s'enrichiront mutuellement au cours des discussions: les élèves engagés servant d'exemple à ceux qui le sont moins, l'expérience collective assurera un dialogue riche et varié. Vu la difficulté de maintenir l'intérêt du plus grand nombre d'élèves, l'hétérogénéité du groupe, le temps nécessaire à la lecture pure et simple, à l'étude approfondie du roman nous suggérons la démarche suivante.

1. Choisir un roman qui puisse être apprécié à plusieurs niveaux donc par un plus grand nombre d'étudiants. Certains élèves apprécieront Agaguk de Thériault parce qu'ils s'intéressent à l'action; d'autres y verront tout le développement humain, psychologique des personnages, d'autres y découvriront certains commentaires d'ordre universel et existentiel grâce à l'intérêt qui les porte à étudier la symbolique du roman.

2. Pour assurer la motivation et l'engagement émotif de l'élève lors de l'étape "Romance", les commentaires présentés au sujet de l'auteur de l'arrière-plan, peuvent facilement être transposés de l'étude du poème à celle du roman.

3. A l'étape de la Précision nous suggérons la démarche suivante:

   a) Faire une lecture interprétée de l'exposition du roman. Celle-ci ressemble en tout à la lecture du poème effectuée à la fin de l'étape du "Romance".

   b) Passer immédiatement à l'analyse de l'exposition en ayant recours à l'interrogation en employant divers genres et niveaux de questions. Tous les commentaires que nous avons faits au sujet de l'analyse du poème s'appliquent également à l'analyse de l'exposition du roman. Cette analyse est essentielle à la compréhension de l'oeuvre car elle en est la partie initiale. L'auteur y fait connaître les préliminaires indispensables: les personnages et leurs qualités, l'époque, le lieu, les antécédents de l'action, le climat émotif, le point de vue et l'incident initial.

   c) L'analyse de l'exposition étant terminée, il faut revenir à la lecture du roman, c'est-à-dire à la lecture des deux chapitres suivants, (la lecture peut varier selon la longueur des chapitres, le temps disponible

et les capacités de compréhension et de lecture des élèves).

d) Cette lecture sera, elle aussi, suivie de l'analyse des chapitres lus.

e) En fait, la première lecture du roman s'effectue en alternant la lecture et l'analyse jusqu'à ce qu'elle soit terminée. Il faut faire vite, limiter les analyses au minimum et même à certains moments les éviter complètement. Ce que nous cherchons à réussir lors de cette étape, c'est une première rencontre avec le roman, les analyses effectuées ayant pour seul but d'assurer la compréhension de l'élève.

f) La lecture terminée, le professeur pourra réaliser une analyse plus détaillée de l'ensemble du roman à condition que l'engagement affectif des élèves le lui permette.

g) Certains élèves auront fini la lecture bien avant les autres. Que faire pour qu'ils continuent à s'y intéresser? Que faire aussi pour guider l'intérêt de ceux qui n'arrivent pas à terminer à temps la lecture demandée? Si le professeur donne le temps de faire la lecture pendant les heures de cours, s'il ne demande pas l'impossible, le problème risque d'être moins grave. Cependant, il faut s'attendre à ce que cinq ou six étudiants terminent la lecture du roman le premier ou le deuxième soir. Il faut utiliser ces étudiants lors des leçons subséquentes et discuter avec eux certains aspects du roman. (Ce genre de rencontre est tout à fait réalisable; le professeur n'a qu'à demander aux autres étudiants de continuer leur lecture en classe. Ainsi il sera libre de rencontrer ceux qui l'on terminée.) En plus de discuter l'oeuvre, le professeur peut demander aux élèves qui ont terminé la lecture, d'assurer la discussion ou l'analyse du lendemain. S'il prépare avec eux les questions à discuter la discussion sera plus vivante. Ils peuvent aussi aider les lecteurs les plus lents. Lorsqu'un élève n'arrive pas à suivre le rythme de la lecture, lorsqu'il traîne cinq ou six chapitres derrière les autres et qu'il n'a pas l'espoir de se rattraper, nous lui préparons un résumé des chapitres qu'il n'a pas lus. L'étudiant peut ensuite continuer sa lecture en même temps que les autres. Il n'a pas à subir le découragement total qui risque de le pousser à laisser tomber tout le roman. S'il le désire, l'étudiant peut terminer la lecture à un autre moment. S'il ne le veut pas, nous perdons peu et nous gagnons beaucoup. Nous nous assurons que la

lecture d'un roman ne soit pas devenue un obstacle insurmontable. Il gardera peut-être le désir d'en lire un plus court. Pour revenir à nos élèves plus engagés, ils peuvent rédiger les résumés que nous donnerons à l'élève dont la lecture est moins rapide. L'élève engagé peut lire le chapitre à haute voix pour celui ou ceux qui sont plus lents. Si l'élève engagé ne veut absolument pas aider, il suffit peut-être de lui faire lire un deuxième roman du même auteur ou de lui permettre de réaliser un projet (par exemple, élaborer une ligne de temps, étudier un personnage, etc.) que nous pourrons utiliser lors de nos analyses de l'oeuvre. On pourrait envisager la situation suivante:

Groupe 1: (10 étudiants) Ils ont terminé la lecture de l'oeuvre:
- cinq préparent les discussions avec l'aide du professeur;
- trois travaillent à des projets qui seront utilisés lors d'analyses et de discussions subséquentes;
- deux préparent des résumés qui aideront les élèves qui ont de la difficulté à terminer leur lecture à temps.

Groupe 2: (5 étudiants qui n'ont plus le goût de lire pour l'instant et qui, si vous les y forcez, seront perdus.)
- trois préparent un 'panel' pour le lendemain,
- deux sont allés à la bibliothèque pour y préparer une biographie complète de l'auteur.

Groupe 3: (10 étudiants qui n'ont pas le goût de lire, qui n'ont le goût de rien. Ils se tournent les pouces et discutent la fin de semaine. C'est malheureux mais c'est presqu'inévitable.)

Pour réussir un enseignement de ce genre il faut être bien organisé: préparer à l'avance des listes de projets et d'activités valables; s'assurer de la disponibilité des ressources; organiser un genre d'emploi du temps possible afin d'éviter le chaos.

4. L'étape de la première lecture étant terminée, nous pouvons passer aux analyses un peu plus poussées. Celles-ci doivent se référer à l'ensemble de l'oeuvre et ne doivent pas répéter les aspects discutés et étudiés lors des analyses antérieures. Habituellement c'est le moment de présenter les projets réalisés pour faciliter la compréhension de la totalité de l'oeuvre, d'assurer une synthèse de ses constituants; par exemple, la relation entre l'action et

et le cadre, entre les personnages et le temps.

5. L'étape de la Précision étant terminée nous passons à l'étape de l'utilisation des nouvelles connaissances afin d'assurer l'expérience totale d'une oeuvre littéraire. Une deuxième lecture serait détruire tout ce que nous avons atteint. Pour que l'étudiant ait l'occasion d'utiliser ses nouvelles connaissances acquises, nous suggérons de lui faire lire autre chose. Après l'étude collective d'un roman les élèves s'entendent pour dire que, ce qui les a le plus intéressé c'est l'aspect X et l'idée A. Le professeur apporte donc en classe 5 copies du roman B, 10 copies du roman C et 6 copies de la nouvelle Y. Or, toutes ces oeuvres contiennent l'aspect X et l'idée A ainsi que plusieurs des constituants littéraires étudiés lors de l'étape de la Précision. Le professeur résume brièvement le contenu de chaque oeuvre et les élèves choisissent l'oeuvre à lire. Il leur accorde assez de temps pour la lire seuls, soit en classe soit à la maison. Il espère que l'élève pourra, grâce à ses nouvelles connaissances, effectuer une lecture à trois mouvements, c'est-à-dire vivre l'oeuvre. Cette expérience pourra être évaluée par un travail écrit, par une présentation orale, par une discussion et même par le désir que l'étudiant manifestera de lire un troisième roman.

La nouvelle

Nous n'avons qu'un mot à dire au sujet de la nouvelle. Parce qu'elle est moins longue et parce qu'elle est souvent moins complexe que le roman, il est possible de suivre d'assez près la démarche suggérée pour l'enseignement de la poésie.

La pièce de théâtre

> "Si le théâtre semble parfois mal intégré à la littérature, c'est que, de fait, il y occupe une place bien particulière: il est littéraire parce qu'il est écrit - mais il est écrit pour être joué et entendu, non pour être lu."[77]

Cette constatation doit diriger l'enseignement de la pièce de théâtre compte tenu de l'intérêt à maintenir, de l'hétérogénéité du groupe, de la nature de l'oeuvre. Bien qu'elle contienne les mêmes

constituants que le roman, il ne faut pas approcher la pièce de théâtre de la même façon que le roman. Elle doit être jouée et entendue car telle est l'essence même du théâtre toutefois nous ne voulons pas non plus "faire du théâtre". Nous voulons enseigner de la littérature. Comment réconcilier ces deux points de vue? Nous proposons les trois grandes étapes suivantes:

1. Première lecture accompagnée d'une première analyse sommaire (l'étape "Romance")
2. Deuxième lecture, lecture d'extraits accompagnés d'une analyse plus approfondie (étape de la Précision)
3. L'interprétation orale (l'étape de la Généralisation)

Que se produit-il plus spécifiquement à chaque étape?

1. L'étape "Romance"

Le but de cette étape est de lire la pièce le plus rapidement possible afin de maintenir l'intérêt de l'élève. S'il n'est pas nécessaire de motiver systématiquement les élèves avant de procéder à la première lecture, c'est que la pièce de théâtre possède un attrait considérable pour la majorité des élèves. Généralement, il suffit d'annoncer que l'on va étudier une pièce pour que tous se précipitent sur les textes. Cependant, un très court aperçu de l'ensemble de l'oeuvre, de l'époque et de l'auteur peuvent faciliter la première lecture faite par le professeur qui interprète seul, au moins, le début de la pièce. Ceci lui permet d'assurer l'aspect visuel et auditif de la pièce. Lors de cette première lecture, le professeur doit s'arrêter (ou si les élèves veulent absolument lire, arrêter les élèves) afin de leur dire 'qui' est 'où' et quel est le

mouvement, le geste, l'intonation, ou l'expression que le comédien doit avoir à ce moment. Par exemple, le professeur dira "A ce moment Argan est à la poursuite de Toinette qui grimpe sur la chaise... En disant ceci Archibald rampe par terre dans l'espoir de passer inaperçu entre Carol et son père". Ces commentaires doivent, à certains moments, démontrer un certain caractère analytique car l'élève n'est pas toujours capable de comprendre seul tout ce que suggère le dialogue. Le professeur dira par exemple "Archibald dit ceci à Carol parce qu'il veut cacher son amour pour Cléa". Ainsi, l'analyse qui accompagne cette première lecture est très sommaire et n'a d'autre but que d'assurer une meilleure compréhension du texte de la pièce. Elle répond essentiellement aux questions "qui", "où", "quand", "comment", "pourquoi".

2. L'étape de la Précision:

Si la lecture était l'objectif de la première étape, elle occupe ici une position secondaire, il ne faut lire que certains extraits afin de retrouver les constituants que nous voulons étudier en profondeur. L'objectif visé, lors de cette deuxième étape, est l'étude approfondie des éléments de la pièce. Par exemple, en neuvième, le professeur aidera ses élèves à découvrir et à comprendre le rôle et le fonctionnement de l'exposition, des rebondissements, du moment de crise, des coups de théâtre, des péripities, en somme de ce qui a trait à l'action. En onzième, il leur demandera d'étudier les personnages, leur comportement, leur réactions face à d'autres personnages, à travers le dialogue,

Pour varier le caractère de l'analyse, outre la discussion et l'interrogation, on aura recours aux projets variés, aux débats, aux devoirs écrits, aux recherches personnelles, aux photos, aux schémas, aux émissions télévisées, aux films, etc... L'élève pourra étudier l'action grâce à la présentation schématique de la ligne d'action; le décor et son effet sur les personnages en créant une maquette; les personnages en esquissant une "mise en scène". Les possibilités sont innombrables. Tous ces projets, toutes ces activités doivent assurer l'acquisition des connaissances nécessaires à l'expérience de l'oeuvre. Une fois de plus il faut se rappeler qu'il s'agit en fait d'une étude de l'oeuvre et non d'un cours de mise en scène ou d'un cours de cinématographie.

3. L'étape de la Généralisation:

L'élève ayant bien travaillé comprend complètement la pièce, il peut préparer une lecture interprétée. Notez que nous disons "préparer" et "lecture". Pour réussir une bonne lecture interprétée, il faut que l'étudiant se prépare, celui qui comprend la pièce n'est pas nécessairement capable de l'interpréter. Il faut lui montrer à grouper les mots, à faire des pauses; l'aider à trouver une interprétation, une intonation juste. Il faut lui montrer à projeter, par la voix: la colère, la joie, la frustration, l'encourager à varier le ton, à respecter la ponctuation. Il faut l'amener à s'écouter, et à juger de l'effet qu'il produit. Tout ceci peut être fait en petits groupes formés de la façon suivante: chaque élève choisit un rôle. Le professeur est donc libre de regrouper tous les

étudiants qui ont choisi le personnage A ou encore de regrouper les 5 ou 10 personnages nécessaires pour compléter la distribution de la pièce. Le professeur donne ensuite, lors d'un enseignement commun, tous les conseils nécessaires à l'interprétation, encourage ses élèves à s'exercer en groupes. Il va d'un groupe à l'autre afin d'assurer les progrès, afin d'expliquer davantage un personnage ou un point de l'action qui n'a pas été saisi. Les répétitions terminées, le groupe choisit l'élève ou les élèves qui, à leur avis, interprètent le mieux le personnage en question. Ceux-ci interpréteront la pièce; dans le cas des groupes qui contiennent tous les personnages, on choisit une scène qui les intéresse particulièrement, ils auront la responsabilité de la présenter.

L'interprétation de la pièce est en somme l'apogée de l'étude de la pièce. Tout doit mener à sa réalisation. C'est un moment important. Il n'est pas nécessaire de la lire toute entière mieux vaut limiter la présentation à un choix judicieux de scènes. Ce choix peut devenir un moyen d'évaluer la compréhension de la pièce. A cette fin, les élèves choisissent, justifient leur choix, et présentent les critères employés pour l'effectuer. Le choix établi, certains étudiants agissent comme narrateurs pour relier entre elles les scènes présentées, par un petit résumé des scènes non-présentées. La préparation des résumés peut aussi devenir le travail de toute la classe, elle servira de moyen d'évaluer les connaissances des élèves.

Tout est prêt: résumés, scènes à interpréter, il y a une trame musicale. C'est le moment tant attendu. C'est le spectacle. Nous ne sommes pas en classe d'art dramatique cependant. Si nous voulons

rester fidèles aux exigences de la littérature, nous ne devons pas permettre les costumes, les mouvements et les accessoires. Cela peut paraître bizarre cependant mieux vaut dépenser nos énergies à préparer une bonne lecture qui fasse vivre le personnage car ce qui nous intéresse, c'est la rencontre de l'élève et de l'oeuvre. Par la suite, si les élèves le désirent, rien n'empêche le professeur de "monter la pièce" avec ceux qui s'y intéressent. Ceci dépasse les cadres de la salle de classe et de la leçon de la littérature.

Le professeur peut faciliter l'évaluation de la lecture interprétée en l'enregistrant. Les élèves pourront ainsi y participer ainsi qu'à la critique (positive et négative). Cette évaluation vise deux objectifs: l'évaluation de la présentation ainsi que le développement d'un bon esprit critique. La lecture interprétée évalue ainsi la compréhension, et du lecteur et des auditeurs.

Cette présentation des diverses étapes à suivre lors de l'enseignement de la pièce de théâtre met fin à l'étude de l'ensemble de la séquence des techniques méthodologiques à employer lors de l'enseignement des divers genres littéraires.

La lecture libre

Pour compléter l'élaboration de notre méthodologie de la littérature, nous tenons, cependant, à présenter quelques commentaires au sujet de la lecture libre car elle est ce vers quoi tendent tous nos efforts. Si nous voulons assurer la rencontre de l'oeuvre et de l'élève, c'est que nous voulons qu'il sache lire seul, qu'il ait le goût de lire seul et, ce qui est au-delà de nos espoirs, qu'il aime

lire seul. Il est donc essentiel de présenter notre conception de ce qui constitue la lecture libre.

La lecture libre est d'abord et avant tout une lecture LIBRE. Il ne faut jamais astreindre l'étudiant à lire dix ou vingt romans par an; s'il ne veut pas lire seul, c'est parce qu'on ne l'a pas aidé à développer le goût de la lecture individuelle. Inutile de prétendre que l'élève aimera lire si nous le poussons à lire sous peine d'échouer à son cours. Si nous voulons qu'il lise, il faut lui montrer comment lire, lui donner les outils nécessaires et le goût de la lecture. Tout ceci, nous espérons le réussir grâce à notre enseignement dont l'objectif général est d'assurer la rencontre du jeune lecteur et de l'oeuvre.

Nous ne conseillons pas que l'étudiant soit laissé complètement à lui-même. La lecture libre est aussi une lecture dirigée. Comment la diriger?

1. Réservons une période (choisie au hasard) par semaine. Sinon, nous devrons faire face au problème des étudiants qui ne font jamais leurs devoirs le jeudi soir car le vendredi ils ont 40 minutes de lecture libre et le temps de compléter les mathématiques.

2. Au cours de leçons de quatre-vingts minutes, consacrons dix à vingt minutes à la lecture libre. Elle sera d'autant plus riche qu'elle se trouve à l'intérieur de notre enseignement.

3. Ayons en classe une bibliothèque portative que nous renouvelons toutes les deux ou trois semaines. Il est utile d'inclure un très court résumé (quatre phrases) de chaque oeuvre, ceci facilitera le choix de l'élève.

4. La bibliothèque portative devrait contenir une grande variété de textes à lire: des romans, des nouvelles, des bandes dessinées, des pamphlets, des revues. Ces écrits devraient correspondre aux goûts variés de nos élèves.

5. Lors de visites à la bibliothèque de l'école le professeur peut prendre le temps d'identifier les oeuvres qui peuvent intéresser ses élèves.

6. Eviter, à tout prix les fameux "book reports" (rapports sur les livres). Demandons plutôt à nos élèves de parler en classe du livre qu'ils viennent de terminer, d'établir et de présenter les critères qu'ils emploient pour l'évaluer. Ceci est plus important que de raconter l'histoire. Il est aussi très amusant de parler "du pire livre que j'aie jamais lu".

7. On peut demander aux élèves d'inscrire sur un tableau d'affichage le nom d'un bon ou d'un mauvais roman. Les autres peuvent alors le consulter lorsqu'ils cherchent un livre.

8. Pendant les moments de lecture libre faisons de la lecture interprétée d'un roman choisi par les élèves. Notons que les élèves peuvent aussi préparer et effectuer cette lecture.

9. Demandons à plusieur élèves d'organiser, pour leurs camarades certaines activités qui encourageront la lecture libre. Ces activités peuvent remplacer une période de lecture libre.

Pour que la lecture libre soit vraiment réussie, il faut assurer l'équilibre entre la discipline et la liberté; bien que cela puisse sembler contradictoire, la lecture libre ne sera libre que lorsqu'elle sera bien dirigée.

Conclusion

Notre étude avait pour objectif l'élaboration d'une méthodologie de la littérature appropriée aux jeunes Franco-albertains du secondaire. Comme nous le suggérions au premier chapitre, notre question de base était "Comment parler de la littérature?"

Pour présenter une méthode, il fallait d'abord établir la nature et la fonction de la littérature ce qui nous a mené à une définition personnelle de la littérature. Selon nous la littérature est une entité dynamique qui s'inspire de la vie sans être la vie; une entité importante en soi et pour soi; elle ne doit pas servir de prétexte à un enseignement philosophique, linguistique, ou autre. Cette constatation nous a permis de voir la relation du lecteur et de l'oeuvre d'un nouvel oeil. Nous nous sommes rendu compte qu'il fallait, à tout prix, respecter et assurer le dynamisme de cette relation au travers de la lecture. Rappelons que, selon Barthes, il est possible de tenir trois discours différents sur l'oeuvre ou, en d'autres termes, d'établir trois relations distinctes avec elle: la science, la critique et la lecture. Nous avons choisi la lecture. Etant donné la situation du jeune Albertain minoritaire, ses habiletés, ses capacités, son milieu, sa motivation et ses besoins, le choix nous semblait évident. Comment assurer la science et même, dans une large mesure, la critique de la littérature, qui sont en somme des connaissaices au troisième et au deuxième degré - lorsque l'élève a encore de la difficulté à lire, ou même lorsqu'il n'a pas encore le désir de lire.

Il faut d'abord assurer la lecture, à savoir une lecture re-création de l'oeuvre; qu'elle soit individuelle, commune, ou même communale cela dépendra de la situation. En dernière analyse, à la question "Comment parler de la littérature?" posée au premier chapitre nous avons répondu: "Laissons-la parler!". Donnons à l'élève les outils nécessaires pour qu'il pénètre dans l'oeuvre, qu'il s'y baigne et qu'il la recrée en lui.

Cependant la lecture de l'oeuvre n'exclut pas l'étude de l'oeuvre. Dans un deuxième temps, à savoir lors de l'étape de la Précision, nous voulons assurer l'étude de l'oeuvre. Si nous n'avons pas, lors du cinquième chapitre (L'enseignement de la littérature), établi de façon très spécifique quelle méthode critique pourrait servir à cette fin, c'est uniquement parce que nous ne croyons pas qu'il soit sage de se limiter à une seule approche critique. Se cantonner dans la critique formaliste ou encore dans une des critiques paralittéraires, c'est nier toute la richesse de l'oeuvre; ce qui plus est, c'est réduire l'enseignement de la littérature. Un enseignement réduit c'est un enseignement qui nous porte à croire que tout a été dit au sujet d'un domaine en particulier. A notre avis c'est le résultat d'un enseignement aux horizons fermés. A la suite d'un enseignement de ce genre, l'élève croit avoir tout vu et tout compris; il ne se doute même pas qu'il n'a en somme qu'effleuré la surface. A notre avis, il faut éviter de créer chez l'élève l'impression qu'il sait tout au sujet de la littérature lorsqu'il termine sa douzième. C'est malheureusement un phénomène très connu. Si nous permettons à nos élèves de découvrir les multiples façons

de parler de la littérature, si nous leur permettons de comprendre que la littérature est d'une telle richesse que tous les discours critiques combinés n'arrivent pas à l'épuiser, l'élève verra peut-être que la littérature est une des plus grandes richesses humaines. Evidemment l'application de ce genre d'approche éclectique aurait besoin d'être étudiée, précisée, détaillée, Cela formerait sans aucun doute le sujet d'une autre étude.

De toute évidente notre étude n'est qu'un début, essentiel à notre avis. La théorie et le squelette de la méthodologie ayant été précisés, il faudrait faire un choix d'oeuvres à étudier, ce qui n'est pas une petite tâche, il faudrait développer des unités de travail, passer à la mise en pratique. Les fondements ont été posés, il ne reste plus qu'à bâtir.

NOTES

Chapitre I - Un résumé des écrits concernant la littérature, son étude et son enseignement.

1. Ulric Aylwin, "L'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, p. 47.

2. Wilfred L. Guerin, Earle G. Labor, Lee Morgan, John R. Willingham, A Handbook of Critical Approaches to Literature, Second Edition, (New York: Harper & Row Publishers, 1979), p. 25.

3. Serge Doubrovsky, "La crise de la critique française", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, p. 9.

4. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches to Literature, p. 25.

5. Lanson, quoted by Doubrovsky, "La crise de la critique française", in Liberté, p. 13.

6. Doubrovsky, "La crise de la critique française", in Liberté, p. 13.

7. Ibid.

8. Ibid., p. 12.

9. Ibid., p. 9.

10. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches to Literature, p. 29.

11. Ibid.

12. Ibid.

13. Wilbur Scott, Five Approaches of Literary Criticism, (London: Collier Macmillan Publishers, 1962) p. 23. Traduction par l'auteur de l'étude de: "the high seriousness of art".

14. Ibid.

15. Doubrovsky, "La crise de la critique française", in Liberté, p. 12.

16. Ibid.

17. Raymond Montpetit, Comment parler de la littérature, (Montréal: Cahiers du Québec / Hurtubise HMH Ltée, 1976) p. 9.

18. Foucault quoted by Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 9.

19. Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 42.

20. Ibid., p. 43.

21. Ibid., p. 44.

22. Ibid., p. 45.

23. Ibid.

24. Ibid., p. 46.

25. Ibid., p. 47.

26. Ibid., p. 49.

27. Poulet quoted by Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 58.

28. Ibid., p. 53.

29. Ibid., p. 59.

30. Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 81.

31. Ibid., p. 66.

32. Ibid., p. 53.

33. Ibid.

34. Barthes quoted by Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 89.

35. Ibid.

36. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches, p. 70.

37. Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 61.

38. Ibid., p. 109.

39. Ibid., p. 110.

40. Jakobson quoted by Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 110.

41. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches, pp. 76-77.

42. Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 82.

43. Ibid.

44. Ibid.

45. Genette, quoted by Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 82.

46. Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 82.

47. Ibid.

48. Ibid., p. 83.

49. Roland Barthes, Le Degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux Essais critiques, (Editions du Seuil, 1953 et 1972), p. 13.

50. Montpetit, Comment parler de la littérature, pp. 84-85.

51. Ibid., p. 85.

52. Barthes quoted by Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 88.

53. Ibid., pp. 88-89.

54. Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 89.

55. Ibid., p. 90.

56. Barthes quoted by Montpetit, Comment parler de la littérature, p. 90.

57. Guy Laflèche, Petit manuel des études littéraires, (Montréal-Nord: ULB Editeur Inc., 1977) p. 10.

58. Ibid., p. 16.

59. Ibid., p. 19.

60. Guerin, et al., A Handbook of Critical Approaches to Literature, p. 72.

61. Scott, Five Approaches of Literary Criticism, p. 179.

62. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches to Literature, p. 74.

63. Scott, Five Approaches of Literary Criticism, p. 180.

64. Charles Mauron, Des métaphores obsédantes au mythe personnel, (Paris: Corti, 1962) p. 25.

65. Scott, Five Approaches of Literary Criticism, p. 69.

66. Guerin et al., A Handbook of Literary Criticism, p. 122.

67. Ibid., p. 155.

68. C.G. Jung, Métamorphoses de l'âme et ses symboles, Préface et traduction de Yves Lelay (Genève: Librairie de l'University, Georg & Cie, 1973), pp. 13-14.

69. Mauron, Des métaphores obsédantes au mythe personnel, p. 224.

70. Guerin et al., A Handbook of Literary Criticism, p. 191.

71. Jung, Métamorphoses de l'âme et ses symboles, p. 29.

72. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches, p. 177.

73. Schorer quoted by Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches, p. 156.

74. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches, p. 155.

75. Ibid., pp. 154-155.

76. Scott, Five Approaches of Literary Criticism, p. 249.

77. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches, p. 273.

78. Scott, Five Approaches of Literary Criticism, p. 124.

79. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches, p. 275.

80. Scott, Five Approaches of Literary Criticism, p. 126.

81. Guerin et al., A Handbook of Critical Approaches, p. 195.

82. Ibid.

83. Ibid., pp. 195-196.

84. Ibid., p. 249.

85. Ibid., p. 253.

86. Northrop Frye, Anatomy of Criticism: Four Essays, (Princeton: University Press, 1957) pp. 247-248.

87. René Wellek, Austin Warren, Theory of Literature, Third Edition, (New York: A Harvest Book, Harcourt, Brace & World, Inc., 1956), p. 15.

88. Ibid.

89. Ibid.

90. Ibid.

91. Aylwin, "L'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, p. 45.

92. Ibid., pp. 45-46.

93. Ibid., p. 46.

94. Wellek & Warren, Theory of Literature, p. 17.

95. Ibid., p. 18.

96. Ibid.

97. Ibid., p. 39.

98. Ibid.

99. Ibid., p. 43.

100. Ibid., p. 45.

101. Ibid., p. 71.

102. Ibid., p. 73. Traduction par l'auteur de l'étude de: "with its setting, its environment, its external causes".

103. Ibid.

104. Ibid., p. 75.

105. Ibid. Traduction par l'auteur de l'étude de: "The actual production of Poetry".

106. Ibid., p. 76.

107. Ibid., p. 78.

108. Ibid.

109. Ibid., p. 82.

110. Ibid.

111. Eliot quoted by Wellek and Warren, Theory of Literature, p. 84.

112. Wellek and Warren, Theory of Literature, p. 93.

113. Ibid., p. 95.

114. Ibid., p. 97.

115. Ibid., p. 99.

116. Ibid., pp. 103-104.

117. Ibid., p. 109.

118. Serge Doubrovsky, Pourquoi la nouvelle critique, (Mercure de France, 1968), p. 1.

119. Ibid., p. 2.

120. Ibid.

121. Ibid., p. 31.

122. Ibid., p. 32.

123. Ibid., pp. 32-33.

124. Barthes quoted by Doubrovsky, Pourquoi la nouvelle critique, p. 34.

125. Béatrice Slama, "L'expérience de Vincennes", in S. Doubrovsky et T. Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librarie Plon, 1971) pp. 506-507.

126. Ibid., pp. 519-520.

127. Serge Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in S. Doubrovsky et T. Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 18.

128. Ibid., p. 19.

129. Guy Labelle, "Confrontation des méthodes de l'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, p. 32.

130. Emile Bessette, "L'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, pp. 37-39.

131. Michel Brindamour, "La littérature à l'école", in Education Québec, Vol. 8, Novembre 1977, No. 2.

132. Guy Labelle, "Confrontation des méthodes de l'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, op.cit., p. 33.

133. Ibid., p. 34.

134. Ibid.

135. Bessette, "L'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, p. 37.

136. Aylwin, "L'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, p. 42.

137. Doubrovsky, Pourquoi la nouvelle critique, p. 1.

138. Monique Bosco, "La part de l'enseignement de la littérature dans l'acquisition d'une culture littéraire", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, p. 52.

139. Ibid., p. 53.

140. Ibid.

141. Ibid., p. 56.

142. Roland Barthes, "Réflexions sur un manuel", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 170.

143. Wellek and Warren, Theory of Literature, p. 37.

144. Labelle, "Confrontation des méthodes de l'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, p. 34.

145. Wellek and Warren, Theory of Literature, p. 29.

146. Serge Doubrovsky, "Littérature et bonheur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 119.

147. Wellek and Warren, Theory of Literature, p. 31.

148. Ibid., p. 37.

149. Algirdas, Julien Greimas, "Transmission et Communication" in Doubrovsky and Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 78.

150. Walter Loban, Margaret Ryan, James R. Squire. Teaching Language and Literature; grades 7-12. Edited by Willard B. Spalding, (New York: Harcourt Brace and World, Inc., 1961), p. V.

151. Michel Brindamour, "La littérature à l'école", in Education Québec, op.cit.

152. Doubrovsky "Littérature et bonheur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 120.

153. David Daiches, Critical Approaches to Literature, (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1956), p. 4.

154. Wellek and Warren, Theory of Literature, pp. 20-21.

155. Jean-Paul Sartre, Qu'est-ce que la littérature?, (Editions Gallimard, 1948) p. 79.

156. Labelle, "Confrontation des méthodes de l'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, pp. 32-33.

157. Ibid., p. 33.

158. Ibid.

159. Ibid.

160. Ibid.

161. Ibid., p. 34.

162. Ibid., p. 35.

163. Ibid.

164. Ibid.

165. Ibid.

166. Ibid.

167. Monique Bosco, "La part de l'enseignement de la littérature dans l'acquisition d'une culture littéraire", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, pp. 55-56.

168. Ibid., p. 56.

169. Ibid., p. 55.

170. Luce Brossard, "Enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire", in Vie Pédagogique, Février, 1981, No. 11, p. 19.

171. Ibid.

172. Ibid.

173. Ibid.

174. Ibid.

175. Ibid.

176. Ibid.

177. Ibid., p. 20.

178. Ibid.

179. Ibid.

180. Ibid., pp. 20-21.

181. Ibid., p. 21.

182. André Mareuil, Littérature et jeunesse d'aujourd'hui: La crise de la lecture dans l'enseignement contemporain, (Paris: Flammarion, 1971), p. 237.

183. Barthes, "Réflexion sur un manuel", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 177.

184. Roland Arpin, "Quelle part doit-on réserver à la littérature", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, p. 82.

185. Barthes, "Réflexion sur un manuel", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 177.

186. Ibid.

187. Ibid.

188. Ibid.

189. Ibid., p. 181.

190. Genette in Doubrovsky and Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 179.

191. Aylwin, "L'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, p. 46.

192. Ibid., p. 47.

193. Hubert Aquin, "Quelle part doit-on réserver à la littérature québécoise dans l'enseignement de la littérature", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, p. 72.

194. Ibid., p. 75.

195. Ibid.

196. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 18.

197. Ibid.

198. Ibid., p. 20.

199. Bernard Pingaud, "Le point de vue de l'écrivain" in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 10.

200. Ibid.

201. Peter Brooks, "La critique des pédagogues", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librarie Plon, 1971) p. 553.

202. Ibid.

203. Cécile Dubé et James Rousselle, "Au secondaire, littérature et lecture ou littérature et rupture", in Québec français, Décembre, 1978, p. 18.

204. Ibid.

205. Ibid.

206. Raymond Hould, "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture" in Vie Pédagogique, Février, 1981, No. 11, p. 22.

207. Ibid.

208. Ibid.

209. Ibid., p. 23.

210. Ibid.

211. Ibid.

212. Ibid.

213. Ibid.

214. Ibid.

215. Ibid., p. 26.

216. Ibid.

217. Ibid.

218. Ibid.

219. Thérèse Renoirte, "La joie de lire" in La revue scolaire, Septembre 1979, p. 5.

220. Ibid.

221. Ibid.

222. Michel Brindamour, "La littérature à l'école", in Education Québec.

223. Slama, "Experience de Vincennes" in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 508.

224. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 21.

225. Slama, "L'expérience de Vincennes" in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 518.

226. Ibid.

227. Brooks, "La critique des pédagogues" in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 553.

228. Herbert B. Myron Jr. "L'enseignement de la littérature et le défi humain" in Doubrovsky & Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 572.

229. Roger Favry, "L'enseignement de la littérature et l'expression libre" in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 487.

230. Aylwin, "L'enseignement des lettres au Québec", in Liberté, p. 43.

231. Ibid., p. 43.

232. Michel Van Schendel, "La part de l'enseignement de la littérature", in Liberté, Vol. 10, mai-juin, 1968, No. 3, p. 65.

233. Rosenblatt quoted by William Thomas Corcoran, "A Study of the Responses of Superior and Average Students in Grades Eight, Ten and Twelve to a Short Story and a Poem", (Unpublished Ph.D. Dissertation, The University of Alberta, 1978), p. 23.

234. Sartre, Qu'est-ce que la littérature, p. 57.

235. Corcoran, "Response to a short Story and a Poem", p. 27.

236. Iser quoted by Corcoran, "Response to a short Story and a Poem", p. 27.

237. Corcoran, "Responses to a short Story and a Poem", p. 28.

238. Doubrovsky, "Littérature et bonheur", in Doubrovsky and Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 18.

239. Slatoff quoted by Corcoran, "Responses to a short Story and a Poem", p. 25.

240. Lesser quoted by Corcoran, "Responses to a short Story and a Poem", p. 30.

241. Loban et al., Teaching Language and Literature; grades 7-12, p. 117.

242. Ibid., p. 118.

243. Ibid.

244. Ibid., p. 274.

245. Ibid., p. 275.

246. Ibid., p. 276.

247. Ibid., p. 279.

248. Ibid., p. 280.

249. Ibid.

250. Ibid., p. 281.

251. Ibid., p. 284-285.

252. Ibid., p. 285-286.

253. Ibid., p. 288.

254. Ibid.

255. Marcel Lamarre, "Trois façons d'exploiter le discours théâtral", in Québec français, octobre, 1979, No. 35, p. 48.

256. Jean Rouy, "Le chat mange des péripéties... rencontre avec la poésie", in Documents Service Adolescence, Avril 1980, no. 35, p. 10.

257. Charpentreau quoted by Rouy, "Le chat mange des péripéties..." in Documents Service Adolescence, p. 12.

Chapitre II - Les dimensions du problème

1. Adrien Bussière, Statistic regarding the number of students enrolled in classes in which instruction is offered in the French language as permitted by Section 150 (1) (a) of the School Act. 1970. (Le Ministère de l'Education de l'Alberta, 1978)

2. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in S. Doubrovsky et T. Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 12.

3. Jean Burgos, "Littérature-inventaire ou littéraire à réinventer? Regard sur le Second Degré" in M. Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives (Editions Fernand Nathan, 1977) p. 90.

4. Doubrovsky, "Littérature et Bonheur", in S. Doubrovsky et T. Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 122.

5. Marius-François Guyard, "Propos d'ouverture" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, (Editions Fernand Nathan, 1977) p. 11.

6. Ibid.

7. Mansuy, "Avant-propos" in M. Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, (Editions Fernand Nathan, 1977) p. 6.

8. Ibid.

9. Guyard, "Propos d'ouverture", in M. Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 11.

10. Mary Beauneu quoted by John S. Simmons, Robert E. Shafer, and Gail B. West, Decisions about the Teaching of English, (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1976) p. 7.

11. Mansuy, "Avant-propos", in M. Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 4.

12. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?" in M. Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 90.

13. Elton B. McNeil, "Early Adolescence - Fact and Fantasy", in Stephen Dunning, Ed., English for the Junior High Years (Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English, 1969) p. 5.

14. Thomas J. Cottle, "Adolescent Voices", Psychology Today, February, 1979, p. 40.

15. Ibid.

16. Ibid., p. 43.

17. Ibid., p. 44.

18. Ibid., p. 43.

19. Jean Suberville, Théorie de l'art et des genres littéraires (Paris: Editions de l'école, 1961) p. 9.

Chapitre III - La nature et la fonction de la littérature

1. Simmons, Shafer and West, Decisions about the Teaching of English, pp. 5-6.

2. Ibid. Traduction par l'auteur de l'étude de: "...basic philosophy of teaching the subject.

3. Ibid., p. 49.

4. Thomas Clark Pollock, "Transmitting our Literary Heritage", in Burton and Simmons, Ed. Teaching English in Today's High Schools: Selected Readings (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965), p. 55.

5. Robert B. Heilman, "Literature and growing up" in Burton and Simmons, Teaching English in Today's High Schools: Selected Readings, (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965) p. 38.

6. Marcuse quoted by Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 15.

7. Ibid.

8. Heilman, "Literature and growing up", in Burton and Simmons, Teaching English in Today's High Schools: Selected Readings, p. 38.

9. Dwight Burton, "Literature and the Heightened Mind" in Burton and Simmons, Teaching English in Today High Schools: Selected Readings, (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965) p. 34.

10. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 22.

11. Ibid.

12. Ibid.

13. Ibid.

14. Suberville, Théorie de l'art et des genres littéraires, p. 9.

15. C.G. Jung, The Spirit in Man, Art and Literature, Bollingen Series XX, The Collected works of C.G. Jung, Vol 15, Trans. by R.F.C. Hull, (Princeton: Princeton University Press, 1966) p. 105.

16. Ibid., p. 86.

17. Suberville, Théorie de l'art et des genres littéraires, p. 9.

18. Burgos, "Littérature-invention ou littérature à réinventer?", in M. Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, pp. 87-88.

19. Ibid., p. 90.

20. Ibid.

21. Ibid., p. 88.

22. Paul Robert, Dictionnaire: alphabétique et analogique de la Langue Française (Paris: Société du Nouveau Littré, 1972).

23. Burgos, "Littérature-invention ou littérature à réinventer", in M. Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 94.

24. Ibid., p. 93.

25. Ibid.

26. Ibid.

27. Ibid.

28. Alain Meyer, "Réponse à quelques contestations", in Doubrovsky and Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 95.

29. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?", in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 95.

30. David Daiches quoted by Walter Loban, Margaret Ryan, James R. Squire, Teaching Language and Literature, p. 275.

31. Meyer, "Discussion" in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 214.

32. Meyer, "Réponse à quelques contestations", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 199.

33. Ibid.

34. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 91.

35. Ibid., p. 95.

36. Jean Alter, "Pourquoi enseigner la littérature?", in Doubrovsky and Todorov, L'enseignement de la littérature, (Librairie Plon, 1971) p. 142.

37. Ibid.

38. Ibid.

Chapitre IV - La littérature et le lecteur

1. Jung, The Spirit in Man, Art and Literature, p. 101.
2. Loban, Ryan and Squire, Teaching Language and Literature, p. 275.
3. Wallace A. Bacon and Robert S. Breen, Literature as Experience, (New York: McGraw-Hill, 1959), p. 8. Traduction par l'auteur de l'étude de "the psychological shape of experience".
4. Myers quoted by Loban, Ryan and Squire, Teaching Language and Literature, p. 275.
5. Jung, The Spirit in Man, Art, and Literature, p. 82.
6. Ibid., p. 83.
7. Ibid., p. 105.
8. Ibid., p. 104.
9. Ibid., p. 89.
10. Ibid.
11. Ibid., pp. 89-90.
12. Ibid., p. 73.
13. Ibid.
14. Ibid., pp. 90-91.
15. Ibid., p. 72.
16. Ibid., p. 103.
17. Ibid., p. 74.
18. Ibid., p. 71.
19. Ibid., p. 93.
20. Bacon and Breen, Literature as Experience, p. 8.
21. Jung, The Spirit in Man, Art, and Literature, pp. 82-83.
22. Burgos, "Littérature-Inventaire ou littérature à réinventer?", in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 94.

23. Ibid., p. 93.

24. Sartre, Qu'est-ce que la littérature?, pp. 58-59.

25. Bacon and Breen, Literature as Experience, p. 9.

26. Doubrovsky, "Littérature et Bonheur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 121.

27. Bacon and Breen, Literature as Experience, p. 9.

28. Sartre, Qu'est-ce que la littérature? p. 59.

29. Ibid., p. 53.

30. Bacon and Breen, Literature as Experience, p. 4.

31. Frédéric François, "Les caractères généraux du langage: Conséquences pédagogiques in J. Martinet, De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, (Presses universitaires de France, 1974), p. 17.

32. Ibid., p. 20.

33. Ibid.

34. Ibid., p. 19.

35. Ibid., p. 12.

36. Mansuy, "Articuler une analyse du discours littéraire" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, (Editions Fernand Nathan, 1977) p. 131.

37. Ibid., p. 132.

38. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 91.

39. Mansuy, "Articuler une analyse du discours littéraire", in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 34.

40. Sartre, Qu'est-ce que la littérature? p. 58.

41. Ibid., p. 55.

42. Ibid., p. 56.

43. Ibid., p. 57.

44. Ibid., p. 56.

45. Burgos, "Littérature-invention ou littérature à réinventer?" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise ou perspectives, p. 95.

46. Ibid., p. 93.

47. Ibid., p. 92.

48. Ibid., p. 93.

49. Ibid., p. 92.

50. Ibid.

51. Ibid.

52. Bacon and Breen, Literature as Experience, p. 5.

53. Robert, Dictionnaire.

54. Ibid.

55. Victor Hugo quoted by Paul Barrette and Monique Fol, Un certain style ou un style certain? (New York: Oxford University Press, 1969) p. 114.

56. Bacon and Breen, Literature as Experience, pp. 10-11.

57. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise ou perspectives, p. 94.

58. Ibid., p. 95.

59. Ibid.

60. Sartre, Qu'est-ce que la littérature? p. 55.

61. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise ou perspectives, p. 92.

62. Sartre, Qu'est-ce que la littérature? p. 61.

63. Ibid., p. 64.

Chapitre V - L'enseignement de la littérature

1. Robert S. Zais, Curriculum: Principles and Foundations, (New York: Thomas Y. Crowell Company, 1976), p. 306.

2. Ibid.

3. Claude Germain, "L'enseignement des langues par objectif de comportement", The Canadian Modern Language, Vol. 31, May 1975, No. 5, p. 419.

4. Ibid.

5. Simmons, Shafer and West, Decisions about the teaching of English, p. 53.

6. Ministère d'Education, Guide pédagogique du français langue première au secondaire (Alberta: Ministère de l'Education) Edition intérimaire, Section Lecture.

7. Margaret J. Early, "Stages of Growth in Literary Appreciation", in Burton and Simmons, Teaching English in Today's High Schools: Selected Readings, pp. 78-79.

8. Ibid., p. 81.

9. Ibid., p. 84..

10. Sartre, Qu'est-ce que la littérature, p. 58.

11. Ibid., pp. 55-56.

12. Simmons, Shafer, and West, Decision about the teaching of English, p. 40.

13. Bloom quoted by Zais, Curriculum: Principles and Foundations, p. 309.

14. Ibid., p. 310.

15. France Levasseur-Ouimet, "Introduction" in Guide Pédagogique du Ministère, op.cit. Section littéraire.

16. Ibid.

17. Rousseau quoted in Emile Channel, Les grands thèmes de la pédagogie: textes fondamentaux, (Paris: Editions du Centurion, 1979), p. 200.

18. Whitehead, "The Rhythmic Claims of Freedom and Discipline" in Frankena, Philosophy of Education (New York: The MacMillan Company, 1965) p. 77.

19. Ibid., p. 76.
20. Ibid., p. 77.
21. Ibid.
22. Ibid.
23. Ibid.
24. Ibid., pp. 77-78.
25. Ibid., p. 77.
26. Ibid., pp. 78-79.
27. Ibid., pp. 79-80.
28. Ibid., pp. 80-81.
29. Ibid., p. 81.
30. Ibid., pp. 81-82.
31. Ibid., p. 82.
32. Ibid., pp. 82-83.
33. Ibid., p. 83.
34. Roland Vinette, Pédagogie Générale, (Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1958) p. 222.
35. Ibid., p. 223.
36. Ibid.
37. Ibid., p. 214.
38. Ibid.
39. Ibid., p. 219.
40. Simmons, Shafer, West, Decisions about the teaching of English, p. 52.
41. Ibid.
42. Ireland, "Discussions" in Doubrovsky and Todorov, L'enseignement de la littérature, pp. 437-438.

43. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in Doubrovsky et Todorov, p. 21.

44. Ibid., p. 23.

45. Jean-Cléo Godin, Laurent Maillot, Le théâtre Québécois, (Montréal: Editions HMH, Ltée, 1970) p. 9.

46. Anne Hébert, Poème (Paris: Editions du Seuil, 1960) pp. 67-68.

47. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 93.

48. Bloom quoted by Zais, Curriculum: Principles and Foundations, p. 310.

49. Ibid.

50. Ibid.

51. Nelligan quoted by Bessette, Geslin, Parent, Histoire de la littérature canadienne-française (Centre Educatif et Culture, Inc., 1968) p. 148.

52. Gordon quoted by Loban, Ryan, Squire, Teaching Language and Literature, p. 288.

53. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 23.

54. Frederick Copleston, A History of Philosophy, Vol I, (London: Burns and Oates Limited, 1961) p. 106.

55. Ibid., p. 107.

56. Ibid.

57. F. Levasseur-Ouimet, Les énigmes de la dissertation, (Université de l'Alberta, Faculté Saint-Jean, notes de cours, 1977) p. 128.

58. Ibid.

59. Mansuy, "Articuler une analyse du discours littéraire", in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 134.

60. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 21.

61. Gabrielle Roy, Bonheur d'occasion (Paris: Flammarion, 1945), p. 41.

62. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 92.

63. Loban, Ryan, Squire, Teaching Language and Literature, p. 288.

64. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur", in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, p. 23.

65. Burgos, "Littérature-inventaire ou littérature à réinventer?" in Mansuy, L'enseignement de la littérature: crise et perspectives, p. 92.

66. Ibid.

67. Doubrovsky, "Le point de vue du professeur" in Doubrovsky et Todorov, L'enseignement de la littérature, pp. 22-23.

68. Whitehead, "The Rhythmic Claims of Freedom and Discipline", in Frankena, Philosophy of Education, p. 78.

69. Nelligan quoted by Bessette, Geslin, Parent, Histoire de la littérature canadienne-française, pp. 148-149.

70. Whitehead, "The Rhythmic Claims of Freedom and Discipline", in Frankena, Philosophy of Education, p. 80.

71. Ibid.

72. Ibid.

73. Ibid.

74. Ibid.

75. Ibid., p. 83.

76. Ibid.

77. Godin et Mailhot, Le Théâtre québécois, p. 9.

BIBLIOGRAPHIE

Bacon, Wallace A. et Breen, Robert S. Literature as Experience, New York: MacGraw-Hill Book Company, Inc., 1959.

Barrette, Paul et Fol, Monique. Un certain style ou un style certain? New York: Oxford University Press, 1969.

Barthes, Roland. Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux Essais critiques, Editions du Seuil, 1953 et 1972.

Benamou, Michel, "Some Notes Toward Unfolding the "Explication de texte"," in Newsletter, vol. IX, November, 1969, no. 1, pp. 10-21.

Bessette, G., Geslin, L., Parent, C.H. Histoire de la littérature canadienne-française, Centre Educatif et Culturel, Inc., 1968.

Bloom, Benjamin S. et al. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, New York: David McKay Company, Inc., 1956.

Brindamour, Michel. "La littérature à l'école", in Education Québec, Vol. 8, Novembre 1977, no. 2.

Brossard, Luce. "Enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire", in Vie Pédagogique, Février, 1981, no. 11, pp. 19-21.

Burton, Dwight L., Simmons, John S. Teaching English in Today's Schools, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965.

Butor, Michel. Essais sur le roman, Gallimard, Collection idées, 1969.

Bussière, Adrien. Statistics Regarding the Number of Students enrolled in Classes in which Instruction is Offered in the French Language as Permitted by Section 150 (1) (a) of the School Act, 1970, Alberta Education, 1978.

Chanel, Emile. Les grands thèmes de la pédagogie: textes fondamentaux, Le Centurion/Sciences humaines, 1970.

Corcoran, William Thomas. "A Study of the Responses of Superior and Average Students in Grades Eight, Ten, and Twelve to a short Story and a Poem", Unpublished Ph.D. Dissertation, The University of Alberta, 1978.

Copleston, Fredirick. A History of Philosophy, Vol. I. London: Burns and Oates Limited, 1961.

Cottle, Thomas J. "Adolescent Voices" in Psychology Today, February, 1979.

Daiches, David. Critical Approaches to Literature, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc., 1956.

Delaisement, G. Les techniques de l'explication de textes, Paris: Didier, 1968.

Doubrovsky, Serge. Pourquoi la nouvelle critique, Mercure de France, 1968.

Doubrovksy, S. et Todorov, T. L'enseignement de la littérature. Librairie Plon, 1971.

Dubé, Cécile, Rousselle, James. "Au secondaire, littérature et lecture ou littérature et rupture", in Québec français, Décembre, 1978, pp. 16-18.

Dunning, Stephen. Teaching Literature to Adolescents. Glenview, Illinois: Scott, Foreman and Company, 1966.

Dunning, Stephen. English for the Junior High Years. Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English, 1969.

Fagan, Edward R. Field: A Process for Teaching Literature, University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1964.

Fowler, Mary Elizabeth. Teaching Language, Composition, and Literature. New York: McGraw-Hill Book Company, 1965.

Frankena, William K. Philosophy of Education. New York: The MacMillan Company, 1965.

Frye, Northrop. Anatomy of Criticism: Four Essays. Princeton: Princeton University Press, 1957.

Germain, Claude. "L'enseignement des langues par objectifs de comportement" in The Canadian Modern Language. Vol. 31, May 1975, no. 5, pp. 418-422.

Godin, Jean-Cléo, Mailhot, Laurent. Le théâtre québécois. Montréal: Editions HMH, Ltée, 1970.

Gordon, Edward J. Writing and Literature in the Secondary School. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965.

Gouze, Roger. Le bazar des lettres, Calmann-Lévy, 1977.

Guerin, Wilfred L., Labor, Earle G., Morgan, Lee, Willingham, John, R. A Handbook of Critical Approaches to Literature, Second Edition, New York: Harper and Row Publishers, 1979.

Hould, Raymond. "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture", in Vie Pédagogique, février 1981, No. 11, pp. 22-26.

Jung, C.G. The Spirit of Man, Art, and Literature. Bollingen Series XX, Princeton University Press, 1966.

Jung, C.G. Métamorphoses de l'âme et ses symboles. Préface et traduction de Yves Lelay. Genève: Librairie de l'Université, Georg et Cie, S.A., 1973.

Krathwohl, David R., Bloom, Benjamen S., Masia Bertram B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain, New York: David McKay Company, Inc., 1964.

Laflèche, Guy. Petit manuel des études littéraires. Montréal-Nord: VLB Editeur Inc., 1977.

Lamarre, Marcel. "Trois façons d'exploiter le discours théâtral", in Québec français, octobre, 1979, no. 35, pp. 48-50.

Levasseur-Ouimet, France. Les énigmes de la dissertation. Université de l'Alberta, Faculté Saint-Jean, Notes de cours, 1977.

Liberté, Vol. 10, mai-juin 1968, No. 3, pp. 3-102.

Loban, Walter, Ryan, Margaret et Squires, James R. Teaching Language and Literature; grades 7-12. Edited by Willard B. Spalding, New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1961.

Malraux, André. L'homme précaire et la littérature, Editions Gallimar, 1977.

Mansuy, Michel. L'enseignement de la littérature: crise et perspectives. Editions Nathan, 1977.

Mareuil, André. Littérature et jeunesse d'aujourd'hui: La crise de la lecture dans l'enseignement contemporain. Paris: Flammarion, 1971.

Martinet, Jeanne. De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue. Presses Universitaires de France, 1974.

Ministère de l'Education de l'Alberta. Guide pédagogique du français: Secondaire 2e cycle Edition intérimaire, Alberta Education, 1978.

Montpetit, Raymond. Comment parler de la littérature. Montréal: Cahiers du Québec/Hurtubise HMH Ltée, 1976.

Pontbriand, Jean-Noël. "Français oral et poésie", in Québec français, Octobre, 1978, pp. 37-38.

Renoirte, Thérèse. "La joie de lire", in La revue scolaire, Septembre, 1979, pp. 4-6.

Resenblatt, Louise M. Literature as Exploration. New York: D. Appleton-Century Company, 1938.

Rosenheim Jr., Edward W. What happens in Literature, The University of Chicago Press, 1960.

Roy, Gabrielle. Bonheur d'occasion. Paris: Flammarion, 1945.

Raulin, Michel. La Description. Namur: Maison d'éditions Ad. Wesmael-Charlier (s.a.) 1967.

Sareil, Jean. Explication de texte. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

Sartre, Jean-Paul. Qu'est-ce que la littérature. Editions Galimard, 1948.

Scott, Wilbur. Five Approaches of Literary Criticism. London: Collier MacMillan Publishers, 1962.

Simmons, John S., Shafer Robert E., West, Gail B. Decisions about the Teaching of English. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1976.

Suberville, Jean. Théorie de l'art et des genres littéraires. Paris: Editions de l'école, 1961.

Vanbergen, Pierre. Pourquoi le roman, Bruxelles, Editions Labor, 1974.

Vinette, Roland. Pédagogie générale. Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948.

Wellek, René and Warren, Austin. Theory of Literature. Third Edition, New York: A Harvest Book Harcourt, Brace and World, Inc., 1956.

Whitehead, Alfred North. The Aims of Education and Other Essays. New York: The Free Press, 1967.

Zais, Robert S. Curriculum: Principles and Foundations. New York: Thomas Y. Crowell Company, 1976.

Documents Service Adolescence, Avril 1980, no. 35, pp. 10-12.

APPENDICE

Etudiant 1: J'ai aimé ce genre de travail. Maintenant quand je lis un texte, je peux mieux apprécier l'auteur. J'ai réalisé que c'est difficile d'écrire et il faut avoir le talent pour réussir.

Etudiant 2: Je trouve que ce genre d'analyse m'aide à améliorer ma connaissance de la langue (et j'ai besoin de l'aide!!!) surtout quand on utilise nos fameux petits Roberts. Surtout c'est intéressant.

Etudiant 3: Cette analyse me fait faire plus attention au mot et à la structure de phrase et l'effet de ce qui est écrit. Je ne lis plus seulement pour l'histoire mais aussi découvrir de nouveaux mots. C'est très difficile d'exprimer ce qu'on ressent lorsqu'on lit un paragraphe de description et encore plus de l'écrire sur papier dans notre devoir de mercredi prochain.

Etudiant 4: Très utile. Ceci nous aide à formuler des idées de ce que l'auteur veut nous dire. Nous montre à lire entre les lignes. C'est-à-dire arriver au point que l'auteur veut réellement nous montrer. On apprend du nouveau vocabulaire en lisant et en faisant cette analyse. On apprend comment faire ressentir les sons, les images en faisant l'analyse.

Etudiant 5: Ça m'aide à comprendre le message de l'auteur en dégageant l'idée principale. Et aussi à mettre de l'ordre dans mes idées par exemple lorsqu'il s'agit de résumer le texte.

Etudiant 6: Une analyse stylistique comme tu l'as faite en classe me donne une appréciation des choses que je manque complètement quand je lis d'habitude.

Etudiant 7: Cela je trouve une bonne idée. Il me fait voir des expressions et relier les idées dans le texte. Pour moi cela est du temps bien utilisé.

Etudiant 8: Oui ça me permet de lire plus attentivement, de chercher davantage ou de penser plus profondément à ce qui est écrit dans la lecture que j'entreprends (sens superficiel et sens plus profond).

Etudiant 9: L'analyse stylistique m'a permis d'apprécier plus un passage lorsque je fais de la lecture. Je suis plus observatrice. L'analyse me permet aussi d'essayer d'écrire mieux en sachant ce qui rend un passage intéressant.

Etudiant 10: Quand on lit quelque chose à coup d'oeil comme on fait d'habitude, on comprend peut-être le sens bas de paragraphe. Mais quand on le travaille on commence à sortir toutes les nuances de la phrase. On comprendre une sens beaucoup plus profonde. On se rende compte de la richesse dans le beau écriture et commence à voir comment on peut le faire nous-mêmes.

Etudiant 11: Oui, je trouve que l'analyse stylistique m'aide beaucoup lorsqu'on découvre comment se servir d'un mot exact dans un contexte, cela nous introduit aux différentes structures possibles, un autre vocabulaire...

Etudiant 12: Ça m'aide beaucoup à m'attarder plus longtemps sur un texte et à arriver à remarquer des détails auxquels je j'aurais porté aucune attention autrement. Au lieu de sauter les description je peux maintenant les lire et les comprendre mieux sans m'y endormir. Ça m'a intrigué de voir si moi aussi je pouvais trouver des trucs cachés dans les textes.